



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Grado en Educación Primaria - Mención en Lengua Extranjera (Inglés)

TRABAJO FIN DE GRADO

**EL CUENTO, RECURSO POTENCIAL PARA EL AULA DE ILE Y
NATURAL SCIENCES. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Estudiante: D. Álvaro Herrera Sánchez

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2022

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 VINCULACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	2
1.2 OBJETIVOS	3
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 LOS RECURSOS EN EL AULA DESDE UN PUNTO DE VISTA DIDÁCTICO/PEDAGÓGICO.....	4
2.2 LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	6
2.3 EL CUENTO EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS	10
2.4 EL CUENTO COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE	16
3. PROPUESTA	19
3.1 CONTEXTO DE APLICACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA	19
3.1.1 Contexto del centro	19
3.1.2 Contexto del aula	19
3.1.3 Justificación metodológica.....	20
3.2 DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	21
3.2.1 Marco legal y consideraciones previas	21
3.2.2 Competencias clave.....	22
3.2.3 Competencias específicas	23
3.2.4 Criterios de evaluación.....	24
3.2.5 Saberes básicos	25
3.2.6 Objetivos de la propuesta.....	26
3.2.7 Secuencia de la propuesta	27
4. CONCLUSIONES	37
5. BIBLIOGRAFÍA	39
5.1 REFERENCIAS TEÓRICAS	39
5.2 DOCUMENTOS LEGISLATIVOS / NORMATIVOS.....	43

RESUMEN

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares en una lengua extranjera como el inglés, muchos son los recursos didácticos que pueden ser empleados en el aula para fomentar la adquisición de contenidos. Este trabajo se focaliza en las posibilidades pedagógico-didácticas del cuento como recurso: características, utilidad para la adquisición del inglés, su potencial para el desarrollo del listening, orientaciones metodológicas sobre su uso, beneficios y Storytelling. Con el fin de comprobar las posibilidades del cuento como recurso didáctico, se ha planificado y llevado a cabo una propuesta de intervención con un grupo de alumnos que cursan quinto curso de Educación Primaria en una sección bilingüe. En tal propuesta se ha implementado un cuento interactivo, de elaboración propia, que sirve de hilo conductor para introducir los contenidos curriculares relativos a las mezclas. Con la finalidad de fomentar la adquisición de contenidos mediante el uso del inglés, se han diseñado actividades para ser realizadas en pequeños grupos siguiendo la metodología del aprendizaje cooperativo.

PALABRAS CLAVE

Recurso didáctico, cuento, aprendizaje cooperativo, enseñanza bilingüe, Ciencias de la Naturaleza.

ABSTRACT

In the process of teaching and learning curricular contents in English as a foreign language, there are many didactic resources that can be used in the classroom to promote the acquisition of content. This paper focuses on the pedagogical and didactic possibilities of the tale as a resource: characteristics, usefulness for the acquisition of English, its potential for the development of listening, methodological guidelines on its beneficial use and Storytelling. In order to test the possibilities of the story as a didactic resource, an intervention proposal has been planned and carried out with a group of pupils in the 5th grade of Primary Education in a bilingual educational context. In this proposal, a self-made interactive tale has been developed, which serves as a guiding thread to introduce the curricular contents related to mixtures. To foster the acquisition of content through the use of English, some activities have been designed to be performed in small groups following the cooperative learning methodology.

KEYWORDS

Didactic resource, tale, cooperative learning, bilingual teaching, Natural Sciences.

1. INTRODUCCIÓN

Érase una vez un joven estudiante que se disponía a conseguir su objetivo: un título muy preciado que llevaba mucho tiempo persiguiendo cuando, ante él apareció un trabajo con forma de gigante al que tendría que vencer en un duelo para obtener su recompensa, ¿lo conseguirá?

Únicamente tres palabras sirven a cualquier lector u oyente para saber que se va a iniciar la trama de un cuento. Detrás de esta famosa expresión, se encuentran un sinfín de mundos donde la realidad coexiste con la ficción y los hechos se aglutinan en un género narrativo de breve extensión.

En el momento en el que una persona adulta escucha la palabra cuento, inmediatamente evoca los recuerdos de aquellos relatos que marcaron su infancia y que aún recuerdan con especial cariño años después. Incontables son los cuentos que hoy en día existen, pero todos tienen una característica común: los cuentos se adentran en los pensamientos y en las emociones del niño llevándole a comprender y adquirir de una manera inconsciente (Belttenheim, 2002).

La imperiosa necesidad de contar relatos breves fue lo que desencadenó el origen del cuento, el cual ha ido evolucionando y adaptándose a las necesidades de la sociedad. El cuento actual ha incorporado unos componentes didácticos, lúdicos, y moralizadores posibilitándose que, además de ser un género literario presente en el ámbito familiar, social o cultural, pueda ser empleado en el contexto educativo como recurso pedagógico-didáctico (Badenas, 2018). Los relatos breves pueden ser utilizados en cualquier área curricular, siempre y cuando se lleve a cabo una selección adecuada de los cuentos atendiendo a la edad, intereses y motivaciones de los grupos a los que vaya dirigida la propuesta.

Cuando se trata de la enseñanza del inglés o de la enseñanza de una disciplina no lingüística impartida en inglés, el docente busca emplear en el aula materiales o recursos auténticos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. La utilización del cuento como recurso didáctico, permite a los alumnos familiarizarse con la lengua extranjera, ya que están exponiéndose a un contexto real en el que los alumnos se muestran receptivos hacia la lengua, favoreciendo la entrada de input significativo que conduce a la adquisición (Ellis y Brewster, 1991).

Ningún recurso didáctico garantiza un éxito educativo por sí mismo y de ello se ha de ser consciente a la hora de tomar las decisiones metodológicas que se lleven a cabo en un aula. Para maximizar el potencial del cuento, se han de llevar a cabo actividades que fomenten el desarrollo de las habilidades comunicativas y crear un entorno en el que al alumno se le dote de libertad que le permita usar el lenguaje con una función y unos objetivos delimitados de antemano. De esta manera, el docente que emplee un cuento como recurso en el aula de inglés o en el aula bilingüe, se asegurará de que su uso va a producir un aprendizaje significativo en el alumno.

Así pues, con la realización de este trabajo se pretende poner en valor el potencial de los cuentos como recurso educativo, a través de una propuesta de intervención llevada a cabo en un contexto educativo bilingüe en la asignatura de Natural Sciences.

1.1 VINCULACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Este Trabajo Fin de Grado pretende poner de manifiesto la adquisición de las competencias del título que se esperan que sean adquiridas por el estudiante que curse Educación Primaria. Estas competencias son las que integra el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. Así pues, se vinculará el presente trabajo con las competencias generales de título y las específicas relativas a la Mención de Inglés.

En la elaboración de este trabajo se han usado distintos medios y herramientas para la recogida de información de relevancia para la temática escogida en el trabajo. Este proceso se ha realizado de manera autónoma y ha sido necesario llevar a cabo una estricta selección de aquellas fuentes bibliográficas que podían acoplarse a mi propuesta. A medida que se identificaba información de relevancia acerca de los recursos didácticos para la enseñanza del inglés y, en específico del cuento, se iban actualizando los conocimientos relativos a la temática del Trabajo Fin de Grado, para terminarse conformando un trabajo sistematizado de alcance pedagógico-didáctico en la rama de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y de la enseñanza bilingüe.

En su puesta en práctica se han tomado decisiones, elaborado actividades y usando recursos didácticos con una intencionalidad pedagógica para fomentar entre los alumnos unas aptitudes positivas y favorables hacia la diversidad lingüística. Ejemplo de ello es el cuento, usado como recurso comunicativo que estimule y fomente la adquisición de contenidos de la asignatura de Natural Sciences en inglés.

1.2 OBJETIVOS

Este Trabajo Fin de Grado se desarrolla desde el planteamiento de tres objetivos, que se exponen a continuación:

- Recoger los aspectos teóricos relacionados con el cuento como recurso didáctico y sus posibilidades pedagógico-didácticas para ser introducido en el aula de Inglés Lengua extranjera y de Natural Sciences de Educación Primaria.
- Planificar una propuesta didáctica para un aula de Natural Sciences de quinto curso de Educación Primaria, basada en el enfoque CLIL y en el cuento como hilo conductor de los contenidos.
- Aportar aspectos finales que, a modo de conclusión, pongan en valor la significatividad del cuento en el área de Natural Sciences de Educación Primaria como recurso didáctico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LOS RECURSOS EN EL AULA DESDE UN PUNTO DE VISTA DIDÁCTICO/PEDAGÓGICO

Cuando se habla de recursos didácticos o recursos empleados para la enseñanza en las aulas, numerosas son las ocasiones en las que se tiende a confundir este concepto con el de material didáctico. Esta confusión, si bien puede parecer un error en el empleo de tecnicismos o palabras usadas en el “mundo educativo”, tiene importantes diferenciaciones en su significación. Serrano Sánchez et al. (2016) exponen que esta diferencia radica en el hecho de que un material didáctico ha sido elaborado con un fin meramente instructivo, para ser empleado en el aula; mientras, un recurso didáctico no tenía en su origen la finalidad de ser empleado en un aula, mas puede ser empleado por el docente como herramienta de gran valía para la transmisión de conocimientos en un aula. Por tanto y atendiendo a estas conceptualizaciones, un cuento en el ámbito educativo podría ser más bien un recurso didáctico.

Con el paso de los años, los recursos didácticos han cambiado de forma y aspecto. La educación ha experimentado de primera mano la digitalización, afectando a la manera en la que los profesores conciben el aula y todo lo que ello significa. Para Meneses (2009), la creciente digitalización del medio educativo se debe principalmente a la comodidad que esta ha supuesto para quienes forman parte del mundo de la docencia, economizando dinero, tiempo y esfuerzo.

A pesar de esta digitalización de los recursos, el maestro que se sitúe enfrente de una clase compuesta por un grupo de alumnos ha de saber que todo recurso, bien sea físico o digital, ha de presentar una serie de características, las cuales posibilitarán el aprendizaje y la adquisición por parte de los alumnos.

Blanco Sánchez (2012) considera que todos los recursos empleados han de servir de herramientas a los docentes que conlleva la consecución de los objetivos fijados para la transmisión de los contenidos curriculares. Estos recursos han de ajustarse al grupo-clase; esto es, adecuarse a una edad determinada, a unos intereses específicos y ajustarse al nivel cognitivo. Para Sevillano García (2004) los recursos didácticos que se empleen en el aula tienen que actuar como estrategias que potencien las habilidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales.

Los recursos deben también poder ser objeto de manipulación por parte de los estudiantes, permitiendo de esta manera un aprendizaje que irá siendo progresivamente más autónomo; asimismo, los recursos deben de captar la atención del niño, estimulando su participación en el aula (Rodríguez Cancio, 2004).

Los recursos empleados deben poder facilitar al niño su comprensión del mundo que les rodea. En esta línea, Lucas (2013) considera que su implementación en el aula debe de poner de manifiesto la sociedad de la que los alumnos forman parte, favoreciendo que en la interacción de los alumnos con los recursos se promuevan valores de socialización y relación entre iguales.

Una vez se tiene claro qué son los recursos didácticos y qué se quiere conseguir con su incorporación en las aulas, queda preguntarse por el cómo van a seleccionarse. Para Tomlinson (2014), el proceso de selección de los recursos es una combinación fruto de las demandas del contexto educativo sobre el que se va a actuar, junto con las necesidades e intereses de profesores y alumnos. El propio Tomlinson también expone que debido al componente estimulante que los recursos didácticos presentan, estos se deben seleccionar por su capacidad para obtener valiosas experiencias de aprendizaje cuando se llevan a cabo en el aula, facilitando su recepción en los alumnos a través de la interacción. Se establece, pues, una relación pedagógica que fue definida en el año 1988 por Jean Houssaye como triángulo didáctico. D'Amore y Fandiño (2002) analizan la propuesta de Houssaye y consideran que el objetivo de esta relación radica en la adquisición de un determinado contenido por parte del alumno, siendo el docente quien genera las condiciones necesarias para llevar al alumno al conocimiento. Todo recurso didáctico que el docente lleve al aula ha de tener el deseo implícito de suscitar un interés en el alumno, que le lleve a interactuar con dicho recurso para facilitar la adquisición del contenido deseado.

Una correcta selección de los recursos didácticos no va a producir por sí misma la adquisición de saberes y contenidos por parte de los alumnos, pues de ello va a depender la utilización de metodologías que potencien y estimulen ese deseo de adquisición. Para Orozco y Henao (2013), el empleo de metodologías lúdicas favorece el desarrollo cognitivo del estudiante, ya que su uso en el aula estimula a desarrollar la memoria, la inteligencia o los sentidos, facilitando que se logren afianzar aprendizajes significativos. En la misma línea, Montessori (1967) argumenta que cuando un recurso que es empleado en el aula capta la atención de los alumnos, este animará al niño progresivamente a dominar aspectos básicos, pero a la vez fundamentales en el aprendizaje y en su desarrollo como son leer, contar y escribir.

El empleo de recursos en el aula para facilitar la adquisición de contenidos en los estudiantes está enraizado dentro de las más recientes teorías pedagógicas que asoman en el ámbito educativo. Para Martín Fraile (2011) es con la aparición del movimiento pedagógico conocido como la Escuela Nueva, con John Dewey como máximo exponente, cuando se decide poner fin a las rudimentarias técnicas del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ir otorgando un mayor protagonismo al niño en virtud del profesor, en el que se busca de manera imperiosa la motivación constante del alumno por medio del empleo de recursos didácticos que producen en él un deseo por aprender, el cual facilitará la adquisición.

Si bien se está hablando de los recursos como elementos claves en el aula, hay un elemento al que todo profesor ha de atender a la hora de utilizar un recurso en específico en el aula: la etapa evolutiva del alumnado. Numerosos expertos en materia psicopedagógica como Maslow, Kohlberg, Bandura... aseguran que se ha de otorgar una especial atención a los diferentes estadios evolutivos por los que se hallan los alumnos en vistas a causar el efecto deseado con la implantación de tales recursos (Muñoz y Caravaca, 2004).

2.2 LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Tradicionalmente la enseñanza del inglés ha estado vinculada a libros de texto como material único e incuestionable, sobre el cual se realizaban los “exercises” tanto dentro del aula, como fuera de ella para la realización de los deberes. Si bien adentrados ya en la segunda década del siglo XXI todavía hay maestros que trabajan con el modelo tradicional, son los alumnos quienes han de guiar la programación didáctica y no los libros de texto, los cuales han demostrado ser un material curricular que no conduce a la adquisición sino al aprendizaje basado meramente en la realización de una prueba escrita o examen. Así pues, el uso de los libros en las aulas ha de ser, sino ha sido ya, reemplazado de las aulas debido a varios motivos:

No son claros para los alumnos, no están adaptados a su realidad, y esto les impide aprender por su cuenta y les obliga a depender del profesor para todo. Los libros piden a los alumnos cosas que no pueden o que no quieren hacer, porque están pensados para enseñar a seis o siete adultos en una academia de élite, no para un aula de chicos. (Lawley, 2000, párr. 2)

La enseñanza de una lengua extranjera supone un desafío para los alumnos en la etapa de Educación Primaria quienes, en función del curso académico en el que se encuentren, se situarán en una fase más o menos avanzada a la hora de adquirir la lengua materna o L1. Según Fleta Guillén (2006) la adquisición de la lengua inglesa supone adoptar algunos aspectos de cómo los alumnos adquieren la lengua materna para, posteriormente, trasladar esta información a la adquisición de la L2 o lengua extranjera. La propia autora señala que cuando en el aula se lleva a cabo una interacción rica y favorable entre alumnos-alumnos y alumnos-docentes en la enseñanza del inglés, por medio del uso de diversas técnicas y recursos, se estimula a que los estudiantes desarrollen las inteligencias múltiples, propuestas por Gardner (1983).

Los recursos que se pueden llevar al aula para facilitar la adquisición del inglés como L2 son muchos y muy diversos. Así pues, en este apartado del trabajo se pretende abordar algunos de los principales recursos didácticos que llevan a los alumnos a la progresiva adquisición de la L2. Para

Littlejohn (1992) usar recursos didácticos para la enseñanza del inglés en las aulas es un proceso parecido al caballo de troya: el autor establece esta metáfora, ya que todo maestro con la utilización de un recurso pretende que los alumnos logren una actitud y disposición favorable encaminada a la consecución de unos determinados objetivos que derivan en la adquisición, la cual se pretende que sea realizada de manera inintencionada.

Madrid (2001) considera que, para la consecución de los principales objetivos curriculares perseguidos, tales como el desarrollo de las competencias orales y escritas, así como promover en los alumnos habilidades y destrezas que les doten de autonomía en el uso de la lengua extranjera, es clave la interacción en el aula. En este sentido, el docente es el responsable de establecer en el aula la relación entre los materiales o recursos empleados y los alumnos, los apoyos brindados por este y la medida en que se fomenta un aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes.

La utilización de los recursos didácticos ayuda a generar en el aula las condiciones necesarias para la predisposición de los alumnos a ser partícipes del proceso de adquisición de una lengua extranjera, donde la función del docente está sujeta a establecer en el aula unas condiciones adecuadas como son la motivación, una actitud favorable y receptiva a la adquisición, donde no haya ansiedad o aprehensión y que permitan a los alumnos tener confianza en sí mismos. De esta manera y siguiendo las directrices marcadas por Krashen (1988) en sus cinco hipótesis para la adquisición de una lengua extranjera, se asegura que el filtro afectivo de los estudiantes sea bajo para facilitar en ellos la entrada de input significativo.

La lista de recursos didácticos es considerablemente larga y cada vez son más los recursos que están a disposición de los maestros para ser implementados en las clases de inglés. Uno de los recursos más significativos es el conocido como *realia*. Gebhard (1996) considera *realia* todos aquellos objetos del mundo real que pueden ser llevados al aula para la enseñanza y aprendizaje de una L2, como pueden ser los mapas, menús o cartas de un restaurante y los periódicos, entre otros.

El uso de *realia* puede darse con varios propósitos por parte del docente a la hora de introducir actividades en el aula. Cancelas Ouviaña (1998) enumera una serie de posibilidades didácticas que tiene la implementación de *realia* en el aula:

1. Acercar el vocabulario de manera didáctica, por medio del uso de imágenes y medios visuales sin tener que emplear la lengua materna.
2. Generar entornos reales en la realización de actividades, como *role-plays*, generando situaciones de comunicación auténtica.
3. Empleo de recursos físicos, que puedan ser manipulados por los alumnos.
4. Desarrollar la interculturalidad, puesto que pueden ser empleados para presentar a los alumnos materiales o recursos provenientes del país o países donde se habla la lengua extranjera objeto de aprendizaje.

Los beneficios de aplicar *realia* en un grupo de alumnos son numerosos, independientemente del nivel de estos con respecto a la adquisición de una L2, pues se ha demostrado que incluso aquellos menos diestros en la adquisición de una lengua han adquirido una sensación de logro. Esto es debido, entre otros motivos, a la ayuda que estos materiales auténticos suponen a la hora de consolidar el vocabulario o de contextualizar las actividades que se llevan a cabo, recreando y presentando situaciones comunicativas reales a los alumnos, lo cual reduce sus niveles de ansiedad y posibilitan que la participación general del grupo-clase sea mayor (Álvarez Mennuto, 2011).

Según Bala (2015), el simple hecho de incorporar *realia* en una sesión donde se está trabajando el tópico o temática de los viajes, llevando al aula un billete de avión supone un reforzamiento para los alumnos, a quienes se les facilita el proceso de comprensión, puesto que experimentan viendo y manipulando objetos reales, acercando a los alumnos a la realidad y haciendo que las diferentes temáticas que se aborden resulten más interesantes y atractivas.

Realia lleva implícito un componente cultural que busca acercar a los alumnos lengua extranjera, mediante la utilización de recursos y materiales auténticos en un contexto favorable que permitirá a los alumnos alejarse de los estereotipos culturales tradicionales y pudiendo ser capaces de comparar y reflexionar acerca de las diferencias culturales existentes entre la suya propia y la inglesa (Kilickaya, 2004).

Más allá del *realia*, existen otros recursos con finalidades pedagógicas como los *puppets*. El poder de este recurso va más allá de captar la atención del alumno y desviarla del docente, sino que la utilización de este recurso genera unas condiciones en el aula que permiten a los niños ir desarrollando destrezas en la habilidad comunicativa del *listening* adquiriendo una conciencia fonológica a medida que interactúan en la situación comunicativa generada en el aula (Fonseca Mora y Martín-Pulido, 2015).

Cualquier recurso didáctico que se use para la adquisición de una L2 ha de estar diseñado y confeccionado para captar la atención de los alumnos, esto es, que sirvan de refuerzo positivo; además, suponen una herramienta que es muy fácil de introducir en dinámicas de grupo o trabajo cooperativo, en las cuales, se producen dinámicas de aula donde son los propios alumnos quienes se ayudan en el proceso de adquisición (Chang Chávez, 2017).

Cuando en el aula de inglés el docente introduce un juego, este actúa como recurso didáctico cuando se persigue un objetivo específico y no se realiza de manera aislada. Torres (2002) propone una serie de características que deben regir la inclusión de los juegos en las aulas:

1. Se juega con una intencionalidad educativa, con un propósito establecido, acorde con los objetivos curriculares de área, no como un mero pasatiempo.
2. Su implementación debe de fomentar la participación de todo el grupo-clase, desarrollando una competitividad sana.

3. Los juegos han de estar diseñados para los alumnos; significando que se ha de atender a sus preocupaciones, intereses y situación actual con respecto a la adquisición de la lengua extranjera.

4. El aprendizaje que el juego conlleva comporta no únicamente la adquisición de conocimientos sino un desarrollo de determinadas destrezas y habilidades sociales como la solidaridad, el respeto o el trabajo en equipo, fundamentales para los estudiantes.

Introducir juegos en las aulas proporciona importantes beneficios a los estudiantes, quienes, al estar adquiriendo una lengua extranjera, se están sumergiendo en un contexto favorable, donde independientemente de su nivel de desarrollo de la segunda lengua, van a adquirir de manera inconsciente, facilitando la entrada de input (Rubio y Conesa, 2013).

Para Alptekin (2002), entre otros muchos, el momento en el que quienes se exponen a una lengua adquieren una competencia comunicativa, entienden que estos se han dotado de unos conocimientos de la lengua que les permiten relacionarse y entenderse con el resto de los hablantes de dicha lengua. El juego, como recurso educativo, ofrece a los docentes una oportunidad para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, así como posibilidades de usar la lengua en situaciones o contextos diferentes y utilizar las “communication skills”: leer, hablar, escuchar y escribir (Langeling y Malarcher, 1997).

El aula de inglés ha experimentado una gran transformación con la llegada de las TICs (tecnologías de la Información y Comunicación). Las TICs son, a grandes rasgos, herramientas cuyo propósito es el de ofrecer vías alternativas para comunicar la información, ofreciendo interacciones más significativas para quienes participen en ellas (Cabero, 1998). Actúan como recurso didáctico cuando se emplean en el aula, pues su objetivo no consiste en sustituir la figura del maestro, sino el de ser utilizadas para poder satisfacer una necesidad educativa; asimismo, su implementación permite a los alumnos adquirir conciencia de una sociedad que es cada vez más digitalizada, mediante la introducción en los medios digitales (Meneses, 2009).

Cuando las TICs son introducidas con una finalidad educativa, se está ofreciendo la posibilidad de trabajar la lengua de muy diversas maneras. Así, Venzal Pinilla (2013) enumera una serie de opciones que ofrecen las TICs en el aula:

1. Se trata de un recurso que permite a los alumnos desarrollar a la vez la “competencia digital”, puesto que se emplean medios digitales para manejar la información y “aprender a aprender”, ya que el alumno ha de reflexionar y ser consciente de su propio proceso de aprendizaje.

2. El inglés acerca a los alumnos a la cultura de los países donde se habla dicha lengua, lo que se traduce en oportunidades de conocer su cultura.

3. El apoyo visual que ofrece este recurso es importante para mantener a los alumnos activos, concentrados y estimulados durante la sesión.

Son muchas las opciones que el docente puede explorar en su búsqueda de introducir la digitalización en las aulas. Algunos ejemplos son: el empleo de herramientas de visualización de vídeos como YouTube, la realización de cuestionarios de evaluación en plataformas como Kahoot o la creación de blogs.

Aprender, jugar, explorar o manipular, son verbos que han de ir de la mano en la enseñanza de una lengua extranjera. Cuando todos ellos coexisten en un aula, se enriquece el aprendizaje, el cual se vuelve significativo y permite a los alumnos adquirir conceptos, estructuras gramaticales y a distinguir las distintas unidades fonológicas que componen las palabras.

Para determinar qué recurso didáctico tendrá un mayor impacto en los alumnos en las clases de inglés, cabe preguntarse qué necesitan estos alumnos en concreto, cuál es su nivel actual con respecto a la lengua y cómo la figura del profesor va a ser capaz de conseguir producir un aprendizaje significativo en los alumnos con la entrada de este recurso didáctico en un contexto recíproco y favorable.

2.3 EL CUENTO EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Desde recién nacidos, los niños experimentan el contacto con los cuentos a través de las breves historias que sus padres les cuentan para inducirles al sueño. Por tanto, se puede afirmar que los niños son receptores de los cuentos antes de que incluso empiecen a emitir sus primeras palabras.

Cuando se define un cuento, se tiende a enfatizar su extensión y su verosimilitud. En esta línea, Prat Ferrer (2014) define el cuento como un “relato de ficción breve” (p. 6). Para Zamora Calvo (2002) un cuento es una narración de corta extensión, el cual ha de conseguir en el lector alcanzar un objetivo o propósito; bien sea entretener, divertir, instruir... en los cuales se relatan unos acontecimientos, cuyos finales son impactantes y logran captar la atención del lector. Si bien en su origen los cuentos comenzaron siendo producciones literarias de difusión oral, es en el siglo XIX, durante el movimiento cultural del Romanticismo, cuando se empiezan a recoger las primeras colecciones de cuentos de la mano de los Hermanos Grimm en Alemania, Cecilia Böhl de Faber en España, la cual publicaba bajo pseudónimo de Fernán Caballero, o Andersen en Dinamarca (Talavera Muñoz, 2010).

La narración de cuentos ha estado siempre presente en las escuelas, e incluso nuestros mayores de hoy en día siguen aún acordándose de aquellos relatos que les quedaron marcados durante su infancia.

Sin embargo, las principales diferencias entre las generaciones anteriores con la actual radican en los roles de maestro y alumnos: el que narra deja de ser un mero lector, se convierte en el eje central de la clase teniendo que cautivar y mantener la atención de quienes le escuchan. Además, este narrador ya no tiene por qué ser el maestro, pueden ser los propios alumnos, quienes disfrutan y se motivan cuando son ellos los encargados de leer una historia. Los receptores del cuento también han visto cómo su papel ha cambiado a lo largo de los años, puesto que en el pasado su función radicaba en la escucha pasiva; en la actualidad, se fomenta su escucha activa y atenta. El maestro ha de asegurarse que su relato contenga una entonación, gestualidad y dinamización que permitan a los niños sumergirse en los cuentos y vivirlos como si lo estuvieran viendo (Torres, 2016).

La introducción de los cuentos en el aula está respaldada desde el punto de vista pedagógico. Así, González Gil (1986) propone varios motivos por los cuales es preciso que el maestro ha de considerar la inclusión de los cuentos como recurso didáctico:

1. Una de las características fundamentales de los cuentos es su transmisión de generación en generación, de padres a hijos, quienes tradicionalmente les relataban cuentos con un marcado carácter folklórico, resultando estos una fuente de contenido cultural.

2. La historia presenta a un personaje que ha de enfrentarse a retos, desafíos, obstáculos o pruebas, que encierran un aprendizaje o moraleja en su interior con un fuerte componente didáctico. Los niños se interesan por los personajes y se ven reflejados en ellos, ayudándoles a definir sus gustos e intereses literarios.

3. En un mundo lleno de preocupaciones, el cuento supone una vía de escape que permite a los niños evadirse de la realidad por un momento, creando un mundo donde solo existen los alumnos y los personajes del cuento.

4. Se trata de un género que en el aula ofrece muchas posibilidades de ser trabajado al ser difundido de manera oral: como la creación de talleres o teatros en los que los alumnos representen roles.

5. El componente fantasioso que poseen los cuentos permite a los niños desarrollarse a nivel cognitivo, a través de la activación de su imaginación, el pensamiento crítico y la capacidad de atención.

Frente a la poca simpatía que tradicionalmente ha tenido el cuento como género narrativo en la escuela, actualmente se ha revalorizado y es un recurso que se incorpora en las aulas con asiduidad. Su inclusión no se restringe a ningún área del currículum, siendo una herramienta con gran potencial para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el aula.

La inclusión de los cuentos para adquirir una lengua extranjera está fundamentada en una serie de factores que posibilitan y facilitan el proceso de adquisición de una segunda lengua. Así, Téllez (1996) establece las siguientes categorías:

a. Psico-afectivas: desde el inicio de los cuentos con la frase introductoria *once upon a time*, los alumnos se activan y saben que acaba de comenzar el cuento, lo que les estimula y pone en funcionamiento su imaginación y creatividad. El alumno se siente motivado, con una predisposición favorable a la lengua inglesa, permitiendo que el filtro afectivo sea bajo, lo que se traduce en que aumente su confianza en sí mismo con un nivel bajo de ansiedad y presión que favorece el proceso de adquisición de la segunda lengua (Krashen y Terrel, 1983).

b. Lingüístico-discursivas: la estructura de los cuentos está marcada por su sencillez, con un léxico y vocabulario acorde al nivel de desarrollo de la lengua extranjera de los estudiantes y que contiene patrones repetitivos: héroe, antagonista, situación inicial conflictiva y final generalmente feliz. Ello ayuda a que esta información sea retenida en la memoria a corto plazo de los alumnos y que con las actividades poslectura, se logre afianzar y, por tanto, adquirir el vocabulario trabajado.

c. Psico-cognitivas: la concentración se desarrolla al tener que estar siguiendo atentamente la lectura; esta es necesaria para poder comprender el relato y estimula el desarrollo de la competencia “aprender a aprender”, ya que los alumnos utilizan estos datos que están recogiendo a través del sentido del oído para posteriormente aplicarlos en *tasks* que demostrarán si el alumno ha sido capaz de manera autónoma de realizar una escucha significativa.

d. Socio-culturales: la educación de los alumnos ha de ser entendida como un proceso de formación integral, donde además de la adquisición se fomente el respeto y el desarrollo de valores tales como la tolerancia, el respeto o la solidaridad hacia uno mismo y hacia los demás. En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el cuento supone un recurso valioso en términos culturales ya que a través de él se pueden reflejar los valores, creencias, vestimenta y costumbres típicas de la lengua objeto de aprendizaje. Ello permitirá realizar una comparación de culturas: la propia con la ajena, concienciando y ayudando a que los alumnos acepten las diferencias sociales y culturales y las vean como un enriquecimiento personal.

El docente que imparta la asignatura de inglés ha de asegurarse, por medio de la utilización de diversas técnicas y recursos, de que en el aula se favorezcan las condiciones para presentar a los alumnos un input rico, que sea comprensible (I) y que posea un nivel ligeramente superior al nivel de los alumnos con respecto a la lengua extranjera (+1) (Krashen, 1985). Basándose en los estudios de Krashen, Marruecos y Villegas (1989) consideran que “el input comprensible es, por tanto, el ingrediente esencial para la adquisición del segundo idioma” (p.54).

Si queremos conseguir que el aprendizaje fruto de utilizar los cuentos como recurso sea significativo, la elección del cuento es fundamental. Un cuento que no sea acorde al nivel de desarrollo

del inglés de los alumnos bien sea por su poca demanda cognitiva o el exceso de ella, no va a conseguir ningún aprendizaje significativo y por tanto su implementación en el aula no va a producir ningún beneficio en términos de adquisición de la lengua extranjera. Coyle (2000) considera que el éxito o no de los cuentos en el aula radica tomando en consideración tanto al niño, atendiendo a su edad y nivel de adquisición de la lengua, como al cuento, sobre el cual establece una serie de factores a considerar cuando se va a elegir:

A. Temática: una temática acorde a los intereses y motivaciones de los alumnos posibilita que el filtro afectivo previamente mencionado de Krashen sea bajo, facilitando la entrada de input y vocabulario significativo del libro en los estudiantes.

B. Vocabulario: el cuento ha de poseer unas estructuras gramaticales sencillas, acordes a lo que los alumnos conocen que les permitan poder comprender el cuento y decodificar la información del cuento, pudiendo realizar predicciones sobre lo que ocurrirá a continuación, confirmando o rechazando estas hipótesis según prosiga la lectura.

C. Extensión: un cuento cuya extensión sea larga puede derivar en una pérdida de interés, así pues, el cuento ha de ser un relato no muy extenso que concentre una sucesión de hechos y acontecimientos que mantengan en activación a los alumnos.

D. Componente didáctico: el cuento ha de responder a unas necesidades educativas y unos objetivos curriculares establecidos, así como poseer un contenido que incluya un vocabulario útil y valioso a los alumnos que pueda ser aplicado en otras communication skills como son las producciones orales (“speaking”) o producciones escritas (“writing”).

E. Ilustraciones y apoyos visuales: cuando los niños se exponen a ser receptores de un cuento en una lengua distinta a la materna, hay determinado vocabulario que escapa a su nivel de adquisición de la lengua extranjera. Usando imágenes, dibujos o vídeos, se facilita una mayor comprensión favoreciendo y, por tanto, incrementando las posibilidades de aprendizaje significativo.

Enseñar inglés en las aulas responde a la importancia que dicha lengua tiene hoy en día en un mundo globalizado, donde es la lengua más hablada del mundo. En las escuelas se ha de fomentar una exposición activa y significativa a la lengua y mediante la utilización de los cuentos en la materia curricular de inglés los alumnos están recibiendo un input significativo, a la vez que desarrollando habilidades y estrategias de comprensión oral o “listening” (Mendoza, 2017).

Para llegar a adquirir una lengua extranjera los alumnos han de exponerse previamente a ella: no podemos construir una casa por su tejado, es necesario que el niño se vea expuesto y sea receptor de la lengua antes de producirla. Si bien no todos los alumnos desarrollan en el mismo grado la habilidad comunicativa del “listening”, todos ellos realizan los mismos dos procesos a la hora de procesar o comprender la información que realizan: un procesamiento de lo general a lo específico o “top-down

processing”, en el cual los alumnos utilizan aquello que conocen en su lengua materna acerca de lo que están escuchando para darle significado y un procesamiento de lo específico a lo general o “bottom up-processing” que parte de lo que se observa a través de los sentidos, para posteriormente analizar lo recogido por los sentidos para formar el significado (Liubinienė, 2009). El cuento promueve ambos procedimientos ya que primeramente el niño establece conexiones con otros cuentos que le son familiares para, más tarde, analizar la información del cuento.

Los cuentos promueven en el aula situaciones reales de comunicación en las cuales, aparte de la propia lengua, hay elementos contextuales como la entonación, gesticulación o la proximidad con el narrador que ayudan al alumno a identificar y contextualizar mejor los elementos de la situación comunicativa, a diferencia de los ejercicios de comprensión oral tradicionales donde a partir de la reproducción de un audio el alumno tiene, entre varias opciones, que seleccionar la adecuada (Ur, 1984). La propia autora considera también que cuando un recurso que se emplee en el aula es suficiente para captar la atención de los alumnos, la comprensión oral se convierte involuntaria, favoreciendo el desarrollo de las micro habilidades orales: reconocer, seleccionar, anticipar o inferir.

En el relato de un cuento se está llevando a cabo una situación de comunicación a tiempo real, esto es, el cuento únicamente va a ser relatado una vez, teniendo el niño que adaptarse a los patrones de sonido, la entonación y el ritmo de la lectura por parte del narrador, promoviéndose durante la lectura el desarrollo activo de la memoria auditiva a corto plazo, donde constantemente se está entrelazando la información del relato con lo que se escuchó previamente, desarrollándose cognitivamente en el proceso (Osada, 2004).

El cuento no es un recurso esquivo a la revolución tecnológica de las aulas. Desde inicios del siglo XXI se empezó a utilizar el potencial de las historias en lo que se conoce como “digital storytelling” o relato digital. El relato digital tiene la capacidad de “combinar el arte de contar cuentos con una variedad de elementos digitales multimedia como imágenes, audio, vídeo y música para presentar la información de un tema específico.” (Rosales Statkus y Roig-Vila, 2017, p.166). Al ser el aula un espacio digitalizado, trabajar con historias ya no se simplifica a leer cuentos en formato físico, sino que se abre el abanico de opciones para incorporarlas de una manera innovadora y que desarrolle la competencia digital en las aulas.

Van Gils (2005) considera que dotar a los cuentos de un componente digital posibilita un aprendizaje más enriquecedor y significativo en la adquisición de lenguas extranjeras para el alumno debido a que se trata de historias que representan situaciones del día a día de los alumnos, presentadas de manera diferente a lo que los alumnos están acostumbrados que alientan su motivación y que demandan de ellos un aprendizaje activo ya que se requiere de ellos una atención constante, pues serán partícipes en el devenir del cuento.

Para Perceval-Verde y Tejedor-Calvo (2006), este uso de las nuevas tecnologías en el aula permite que el cuento alcance una nueva dimensión: interactiva, en tanto que el propio oyente pasa a tener el don de participar en la creación de la historia. En el transcurso del relato se va a requerir que los propios oyentes interactúen y colaboren con él, pues de ellos depende que el personaje del relato consiga su objetivo o no, suponiendo la colaboración de todos los agentes implicados en el relato del cuento (profesor y alumnos). Según Robin (2016), esta interacción directa entre alumnos y la historia favorece la adquisición de la lengua extranjera, pues promueve su: a) pensamiento creativo; b) desarrollo de funciones del lenguaje: estructurando sus ideas, realizar preguntas para aclarar significados o llegar a un entendimiento con los compañeros, son algunas de las funciones que los estudiantes ponen en juego; c) se desarrolla la competencia comunicativa, pues no se limita a la mera comprensión oral, sino que todas las “communication skills” se desarrollan en el proceso; y d) los “topics” o temáticas del curriculum son recibidas por parte de los niños de manera inconsciente debido al componente motivador de este recurso.

Son muchas las posibilidades educativas que los docentes tienen para presentar un cuento a los alumnos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que tanto los nuevos recursos tecnológicos, como recursos físicos y manipulativos realizados por el propio maestro pueden conducir a los objetivos establecidos si se presentan de una manera visualmente atractiva y motivadora para los propios alumnos (Gutiérrez Caballero, 2019). Empleando marionetas o “puppets”, el uso de “realia” o material auténtico y el uso de tarjetas de aprendizaje o “flashcards” en el relato de un cuento, se ofrecerán a los alumnos apoyos visuales, además de servir como recursos a la hora de realizar actividades previas, durante y posterior a la lectura que ayudarán a su comprensión oral.

Para la realización de estas actividades el “co-working” o trabajo en equipo resulta una dinámica de aula en la que mediante un aprendizaje colaborativo los estudiantes emplean la lengua extranjera para poder resolver las actividades planteadas a partir de los relatos (Miranda Olea, 2019). En la realización de estas actividades los alumnos se ofrecerán unos apoyos o “feedback” que supondrá un refuerzo positivo o “scaffolding” que ayudará gradualmente a los alumnos a alcanzar la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky, que supone la distancia existente entre el nivel real del alumno y el que este es capaz de alcanzar cuando es ayudado por otro sujeto con un nivel de conocimiento superior en la materia objeto de interés (Benson, 1997).

Los beneficios que puede tener la utilización de pequeños grupos para trabajar los cuentos pueden ser analizados desde varios planos:

a. Afectivo: los alumnos se sienten con más confianza para participar en el pequeño grupo, su nivel de ansiedad a la hora de emplear el inglés disminuye y, por tanto, las posibilidades de la entrada de “input” significativo aumentan. En esta línea, Gibbons (2014) argumenta: “... group work may have

positive affective consequences: learners who are not confident in English often feel more comfortable working with peers than performing in a whole-class situation.” (p.50).

b. Cognitivo: El andamiaje o refuerzo positivo que los estudiantes llevan a cabo entre ellos supone un incremento de su competencia y nivel de adquisición de la lengua extranjera motivado por el trabajo colaborativo significativo que los alumnos realizan, ayudando a reducir la brecha entre el nivel actual del alumno y lo que es capaz de hacer con la ayuda de sus compañeros. “L2 students working in pairs or groups can produce results that extend beyond their individual competence.” (Nguyen, 2013, p.66)

c. Lingüístico: al trabajar en pequeños grupos los alumnos usan más la lengua y en consecuencia están viéndose beneficiados de ello al incrementar su producción lingüística en la lengua extranjera a la vez que estimula un uso creativo del lenguaje (Burke, 2011).

Todas las ideas expuestas acerca de los cuentos vienen a reafirmar el potencial didáctico que este recurso tiene en la asignatura de inglés. Su componente motivacional, afectivo, así como las múltiples posibilidades que tiene a la hora de trabajarlo suponen una herramienta muy útil para fomentar que los alumnos adquieran la lengua extranjera. Las decisiones metodológicas del docente serán las que conduzcan o no a los objetivos curriculares pretendidos con la inclusión del cuento en las aulas.

En conclusión, “El cuento es un recurso educativo que debe ser fomentado en el aula puesto que atiende no solo al aspecto cognitivo del estudiante sino también al socio-afectivo, lo que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje.” (del Portal, 2017, p.41).

2.4 EL CUENTO COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE

La implantación del bilingüismo en España tiene su origen en 1996 con el acuerdo firmado entre el British Council y el Ministerio de Educación español. A partir de este momento y hasta la fecha en la que se está realizando el presente documento, se ha desarrollado en España el Programa Educativo Bilingüe (PEB) con una tendencia ascendente en cuanto al número de centros y alumnos envueltos en este programa desde su inicio (Aparicio García, 2009).

La definición del término bilingüismo resulta abstracta, por su comportamiento psicológico y sociocultural, además de su aspecto multidimensional que dificultan conceptualizar a este término en una definición (Butler y Hakuta, 2004).

Numerosos investigadores emplean el término bilingüe para referirse al individuo que puede producir expresiones completas y significativas en una lengua extranjera, independientemente del grado de competencia tanto de la lengua materna como de la otra que se pretende adquirir (Grosjean, 1982; Macnamara, 1967).

Otros investigadores, abogan por entablar una relación entre las competencias lingüísticas de la lengua materna y su transposición en la adquisición de una lengua extranjera. En esta línea, Titone (1976):

El bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propias de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión. (p. 13)

En el sistema educativo español, los centros que cuentan con secciones bilingües funcionan con el enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning). Para Marsh (1994) se ha de entender AICLE como un enfoque metodológico en el que una lengua extranjera es usada para la enseñanza de asignaturas curriculares no lingüísticas, tales como historia, matemáticas o ciencias naturales, con la intencionalidad de fomentar no solo la adquisición de contenidos, sino que al mismo tiempo los alumnos, con su uso en un contexto favorable, están desarrollando la lengua extranjera.

En el aula, el docente que imparta asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera ha de tomar decisiones metodológicas que le permitan asegurarse de que los alumnos adquieran los contenidos usando la lengua extranjera como vehículo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas asignaturas la adquisición de la lengua extranjera no es el fin en sí mismo, pero se entiende que indirectamente los alumnos están adquiriendo y desarrollando la competencia lingüística en la lengua extranjera (Halbach, 2008). La propia Halbach señala que, para que la integración de contenido y lenguaje sea exitosa, se ha de llevar a cabo una metodología activa, que esté contextualizada, poniendo el foco de atención en los intereses y motivaciones de los alumnos para conseguir acercar y facilitar la adquisición del contenido a los alumnos.

La selección de los recursos constituye una parte fundamental a la hora de llevar a cabo una propuesta curricular siguiendo el enfoque CLIL. Múltiples son los recursos que pueden usarse en un aula AICLE, un ejemplo es el cuento, que supone un recurso didáctico adaptable a cualquier asignatura curricular: una historia breve que sirva de hilo conductor a las sesiones de una propuesta didáctica y a través de la cual se trabajen los contenidos curriculares estipulados en la Unidad. A partir del cuento, se pueden llevar a cabo actividades, experimentos, juegos que acerquen y contextualicen los contenidos a los alumnos y les ayuden a desarrollen las habilidades comunicativas en la lengua extranjera. Si el cuento es aplicado en la asignatura curricular de “Natural Sciences”, este debe ser capaz de desarrollar

el pensamiento científico, una cultura científica y fomentar la motivación y la predisposición favorable a la adquisición de unos determinados contenidos, usando la lengua extranjera como vehículo de transmisión del conocimiento.

El método AICLE ofrece muchas posibilidades para ser trabajado en un aula de un colegio bilingüe. Sin embargo, su éxito dependerá de la correcta integración en una propuesta didáctica de: los contenidos curriculares que se van a desarrollar, el empleo de materiales y recursos que acerquen los contenidos a los alumnos y unas actividades o tareas que permitan a los alumnos el libre uso de la lengua extranjera para su realización (Pérez-Ibáñez, 2012).

3. PROPUESTA

En este trabajo se va a realizar una propuesta de intervención como estrategia de actuación para llevar a cabo una secuencia didáctica, enmarcada dentro de la asignatura curricular de ciencias naturales o “Natural Sciences” en un colegio bilingüe, la cual se encuentra guiada por un cuento interactivo.

3.1 CONTEXTO DE APLICACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1.1 Contexto del centro

La propuesta didáctica se ha diseñado para su posterior aplicación en un colegio de Educación Primaria. Se trata de un centro que cuenta con una sección bilingüe en lengua inglesa, impartándose aparte del propio inglés, la asignatura de Natural Sciences en la lengua inglesa. Esta sección está presente en los seis cursos que configuran la etapa de Educación Primaria.

El colegio está constituido mayoritariamente por alumnos que residen en la propia zona, lo que facilita y economiza su desplazamiento al centro. La gran mayoría de los alumnos llevan escolarizados desde la etapa de Educación Infantil, por lo que cuando llegan a Educación Primaria no requieren de una adaptación al centro, así como ya tienen un conocimiento del resto de sus compañeros.

Las familias de los alumnos poseen un estatus socioeconómico estable, estando cubiertas en la gran mayoría de los casos las necesidades básicas de los alumnos en su día a día. El núcleo familiar predominante en el centro es el formado por dos hijos/as.

La jornada escolar es continua matinal, de nueve de la mañana a dos de la tarde con la excepción de los meses de septiembre y junio, cuando la jornada se acorta hasta la una de la tarde.

3.1.2 Contexto del aula

La propuesta se va a planificar para un aula de referencia de quinto curso de Educación Primaria. Se trata del primero de los dos cursos que componen el tercer ciclo de Educación Primaria. La clase está constituida por 16 alumnos, los cuales no presentan ninguna NEE (necesidad educativa especial) que requiera de una adaptación curricular.

Si bien en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera los ritmos de aprendizaje son diferentes, todos los alumnos poseen una capacidad cognitiva acorde a su edad, que les permite estar capacitados para enfrentarse al inglés como lengua extranjera. Estos alumnos, de acuerdo a las etapas en las que Krashen y Terrell dividieron la adquisición de una lengua extranjera, se sitúan en un punto intermedio entre la tercera y la cuarta etapa: “speech emergence” o fase emergente del habla y “intermediate fluency” o fase de fluidez intermedia. En este momento, los alumnos están empezando a ser capaces de producir oraciones gramaticalmente cada vez más complejas, son capaces de comprender la información que se les da en inglés e intentan trasladar los conocimientos que tienen sobre su lengua materna a la lengua extranjera que están adquiriendo (Haynes, 2005).

En cuanto al ambiente del aula, se trata de una clase con equidad de alumnos y alumnas resultando una heterogeneidad en el aula en la que todos los alumnos entablan relaciones entre sí, conformando un clima de aula favorable para poder realizar actividades grupales. En esta etapa, los alumnos ya son conscientes de que, en el aula, para tomar una decisión, esta ha de ser discutida entre los miembros del grupo para poder llegar a un entendimiento; asimismo, los alumnos se encuentran en un momento donde su interacción con sus iguales en el aula es de suma importancia para conformar su personalidad (Martín Haro, 2014).

En cuanto al aspecto motivador se puede observar cómo los alumnos que comprenden las edades de 10-11 años son niños curiosos, abiertos a lo nuevo y que quieren enfrentarse a retos (motivación intrínseca), al mismo tiempo que quieren ser recompensados o motivados con un premio como consecuencia de haber conseguido superar una prueba (Soriano, 2001).

3.1.3 Justificación metodológica

Se ha elegido el cuento como recurso metodológico para elaborar una propuesta de intervención por el enorme potencial didáctico-motivacional que supone trabajarlo en el aula. Se pretende que los alumnos no conciban ni Natural Sciences ni la lengua extranjera inglesa, como una sucesión de contenidos que se han de aprender forzosamente para luego llevarlos a la práctica mediante la realización de un examen, sino un aprendizaje significativo en el que los alumnos adquieran los contenidos curriculares de manera inconsciente.

En esta propuesta, que tendrá lugar en la asignatura curricular de Natural Sciences, el inglés se concibe como un medio para que los alumnos aprendan los contenidos. En el proceso de aprendizaje se busca que los alumnos adquieran, por medio del cuento y de las diferentes actividades, formas de comunicarse y expresiones lingüísticas relativas al tema o “topic” que se tratará en la Unidad didáctica.

Para poder trabajar con el cuento se ha elegido la metodología del trabajo en grupo o “group working” por las ventajas tanto a nivel socioemocional como a nivel lingüístico-cognitivo que tiene para los alumnos. Una vez los alumnos escuchen el capítulo de la historia, por medio de actividades en pequeño grupo los alumnos, trabajarán con los diferentes contenidos de las mezclas. El trabajar en pequeño grupo va a ayudar a los alumnos a poder utilizar la lengua extranjera en un ambiente distendido donde los alumnos no tengan miedo a expresarse y puedan colaborar y cooperar entre sí para darse un andamiaje entre iguales que les permitan ayudar a Kato (personaje protagonista del cuento) a conseguir sus objetivos mientras ellos aprenden en grupo.

Las actividades que se han elaborado contienen un input “i+1”, buscando que el alumno sea capaz de -por medio de la cooperación en grupo y el feedback significativo del adulto (profesor)- lograr la comprensión de aquellas expresiones lingüísticas que tienen una complejidad ligeramente superior al nivel real del alumno.

3.2 DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.2.1 Marco legal y consideraciones previas

Esta propuesta de intervención se contextualiza en un periodo de transición en cuanto a las leyes que regulan el Sistema Educativo Español, siendo la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) la ley educativa actualmente vigente. La propuesta se apoyará en el Real Decreto 157/2022, el cual es el currículum oficial que afecta al conjunto de territorios que constituyen España. Como sería de rigor, la propuesta se basaría concretamente en la normativa regional, en este caso la de Castilla y León, mas aún está pendiente de actualización.

La propuesta de intervención se compone de un total de siete sesiones, las cuales seguirán una estructura similar: al inicio de la clase aparece el protagonista del cuento para explicar una problemática y pedir ayuda a los alumnos. Posteriormente, mediante la realización de actividades en grupo, los alumnos serán capaces de darle la respuesta a sus problemas. Desde la primera sesión, el protagonista pone de relieve cuál es el objetivo final que desea cumplir y que solo podrá ser alcanzado con la ayuda de los alumnos, estableciéndose una interacción en la que actuarán como ayudantes del personaje principal de la historia.

En esta propuesta didáctica se abordan los contenidos curriculares relativos a las mezclas o “mixtures” y el cuento titulado “Kato the Scientist” será utilizado como recurso que fomente la motivación y un bajo nivel de estrés y ansiedad que permita que los alumnos aprendan, sintiéndose protagonistas de su aprendizaje.

El cuento que se ha elaborado para la propuesta se adapta al estadio en el que se encuentran los alumnos en la adquisición del inglés como lengua extranjera y contará la historia de Kato, un joven científico que se considera como uno de los mejores del mundo. Sin embargo, va a necesitar la ayuda de los alumnos para conseguir su objetivo final. Se trata de un cuento interactivo donde cada sesión desarrollará un capítulo nuevo de la historia, donde Kato se dirigirá directamente a ellos con la misión de que le ayuden, teniendo los alumnos que implicarse en una dinámica de aula para poder ayudar al protagonista y de esta manera poder avanzar hasta el final de la historia.

El personaje principal, Kato, creado como fusión de la palabra gato en español e inglés (gato y “cat”) tiene la misión de motivar a los alumnos en el día a día mientras aprenden. La elección de crear a un gato científico se debe a que los alumnos asocian a los científicos con un señor o señora en su laboratorio, pero introduciendo el personaje del científico gato, el estudiante se sentirá atraído por la novedad y empezará el relato con mayor curiosidad.

Con esta propuesta didáctica se pretende como finalidad principal que los alumnos, por medio del recurso lúdico del cuento, logren adquirir los contenidos curriculares relativos a las mezclas en lengua inglesa, la cual actúa como medio o vehículo para lograr la adquisición.

3.2.2 Competencias clave

De entre las ocho competencias claves recogidas en el currículum que posibilitan un desarrollo integral de los alumnos, esta propuesta ha seleccionado las siguientes:

Competencia en comunicación lingüística: se pretende que el uso de la lengua esté presente durante el desarrollo de la sesión mediante el proceso de descodificación que tendrán que realizar los alumnos cuando escuchen el cuento al igual que durante la realización de actividades grupales, donde utilizan la lengua para discutir, compartir sus aportaciones, y llegar a un entendimiento con el resto de los miembros del grupo. La lengua constituye el vehículo que facilita a los alumnos la comprensión de los contenidos y su uso posibilita que los alumnos, mediante su uso en interacción con sus iguales, construyan significados.

Competencia plurilingüe: en el desarrollo de las sesiones, los alumnos tendrán que aplicar lo que conocen de su lengua materna en un proceso en el que se servirán de ello para poder utilizar la lengua inglesa para superar las actividades que ayuden a Kato a cumplir sus objetivos. Al ser una propuesta que se ha elaborado en inglés, de una manera implícita se busca desarrollar en los estudiantes una conciencia lingüística sobre diversidad de lenguas y el respeto por igual que se ha de tener por todas y cada una de ellas.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM): el enfoque STEM se desarrolla a través del método científico. Por medio de la experimentación, los alumnos se introducen en este enfoque, donde tienen que observar y actuar en grupo guiados por el docente para realizar el experimento. En este experimento los alumnos siguen los pasos del método científico donde se van a refutar o no sus hipótesis.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): mediante el “group working” o trabajo en equipo se estimula esta competencia donde cada integrante del grupo se ha de responsabilizar y asumir la parte de la tarea que se les ha asignado para de esta manera y aunando los esfuerzos de todos, el trabajo resultante se conforme con la aportación de cada uno de los miembros, pudiéndose observar la importancia de trabajar con una buena comunicación.

Competencia emprendedora (CE): durante el transcurso de las sesiones se pretende que los alumnos desarrollen y estimulen su creatividad, aportando soluciones e ideas innovadoras en sus respectivos grupos, los cuales en consenso elegirán la idea que más les ha gustado para seguir desarrollándola. Los alumnos han de llevar a cabo una planificación y observación, así como una posterior reflexión grupal sobre el trabajo realizado.

3.2.3 Competencias específicas

De entre las 9 competencias específicas establecidas en el Real Decreto 157/2022 para el área curricular de Ciencias de la Naturaleza, se seleccionan las siguientes para esta propuesta:

2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.

3. Resolver problemas a través de proyectos de diseño y de la aplicación del pensamiento computacional, para generar cooperativamente un producto creativo e innovador que responda a necesidades concretas

8. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.

Al tratarse de una propuesta impartida en lengua inglesa, se han seleccionado las siguientes competencias específicas relativas al área de Lengua extranjera:

1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas.

2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos.

3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía.

4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación.

3.2.4 Criterios de evaluación

De entre los criterios de evaluación que el Real Decreto 157/2022 establece para las competencias específicas del área curricular de Ciencias de la Naturaleza, se seleccionan los siguientes:

2.3 Diseñar y realizar experimentos guiados, cuando la investigación lo requiera, utilizando diferentes técnicas de indagación y modelos, empleando de forma segura los instrumentos y dispositivos apropiados, realizando observaciones y mediciones precisas y registrándolas correctamente.

2.4 Proponer posibles respuestas a las preguntas planteadas, a través del análisis y la interpretación de la información y los resultados obtenidos, valorando la coherencia de las posibles soluciones y comparándolas con las predicciones realizadas.

2.5 Comunicar los resultados de las investigaciones adaptando el mensaje y el formato a la audiencia a la que va dirigido, utilizando el lenguaje científico y explicando los pasos seguidos.

3.3 Desarrollar un producto final que dé solución a un problema de diseño, probando en equipo diferentes prototipos o soluciones digitales y utilizando de forma segura las herramientas, dispositivos, técnicas y materiales adecuados.

3.4 Comunicar el diseño de un producto final, adaptando el mensaje y el formato a la audiencia, explicando los pasos seguidos, justificando por qué ese prototipo o solución digital cumple con los requisitos del proyecto y proponiendo posibles retos para futuros proyectos.

8.2 Promover actitudes de igualdad de género y conductas no sexistas, analizando y contrastando diferentes modelos en nuestra sociedad.

Los criterios de evaluación que se han seleccionado del área de Lengua Extranjera para esta propuesta son:

1.1 Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

1.2 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, estrategias y conocimientos adecuados en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado para captar el sentido global y procesar informaciones explícitas en textos diversos.

2.3 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.

3.2 Seleccionar, organizar y utilizar, de forma guiada y en situaciones cotidianas, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; formular y contestar preguntas sencillas; expresar mensajes, e iniciar y terminar la comunicación.

4.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

3.2.5 Saberes básicos

De los saberes básicos recogidos en el Real Decreto 157/2022 para el área curricular de Ciencias de la Naturaleza, se han seleccionado los siguientes:

Cultura científica

1. Iniciación en la actividad científica.

- Fases de la investigación científica (observación, formulación de preguntas y predicciones, planificación y realización de experimentos, recogida y análisis de información y datos, comunicación de resultados...).
- Instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones precisas de acuerdo con las necesidades de la investigación.
- Fomento de la curiosidad, la iniciativa, la constancia y el sentido de la responsabilidad en la realización de las diferentes investigaciones.

- La ciencia, la tecnología y la ingeniería como actividades humanas. Las profesiones STEM en la actualidad desde una perspectiva de género

Los saberes básicos recogidos en el Real Decreto 157/2022 para el área curricular de Lengua Extranjera que han sido seleccionados para la presente propuesta son:

1. Comunicación

- Autoconfianza. El error como instrumento de mejora.
- Estrategias básicas para la comprensión, la planificación y la producción de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Conocimientos, destrezas y actitudes que permiten iniciarse en actividades de mediación en situaciones cotidianas básicas.
- Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto: saludar, despedirse, presentar y presentarse; describir personas, objetos y lugares; situar eventos en el tiempo; situar objetos, personas y lugares en el espacio; pedir e intercambiar información sobre cuestiones cotidianas; describir rutinas; dar indicaciones e instrucciones; expresar la pertenencia y la cantidad.
- Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.

2. Plurilingüismo

- Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.
- Estrategias y herramientas básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.
- Léxico y expresiones básicos para comprender enunciados sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).

3.2.6 Objetivos de la propuesta

Con la propuesta se tiene la intención de:

- Fomentar la motivación y predisposición favorable de los estudiantes en la adquisición de los contenidos de Natural Sciences y del inglés.

- Lograr la adquisición de los contenidos pertinentes a las mezclas, utilizando el cuento “Kato the Scientist” como hilo conductor.
- Estimular a través del trabajo en grupos la cooperación para la realización de las distintas tareas propuestas.

3.2.7 Secuencia de la propuesta

– Primera sesión

Durante la primera sesión se indica a los alumnos que se va a trabajar durante las sesiones venideras con el tema principal de las mezclas y se introduce a los alumnos a los conceptos de masa y volumen.

Se comienza la sesión con la introducción de los alumnos al cuento “Kato the Scientist”. Para ello, se utilizará la pizarra digital para mostrar a los alumnos la imagen del primer capítulo del cuento, titulado, *Hey! I am Kato* con su audio correspondiente, donde Kato se presenta a los alumnos como el mejor científico del mundo, cuyo propósito es el de crear una poción mágica que le convierta en invisible. Sin embargo, Kato se encuentra con su primer obstáculo en la primera fase de su experimento: no sabe cómo calcular las cantidades necesarias y no puede continuar. Se dirige a los alumnos para pedirles que le ayuden a calcular las cantidades necesarias para su experimento.

Una vez finalizada la reproducción del cuento, se desarrollarán a lo largo de la sesión las siguientes actividades:

Se llevará a cabo un escondite en el que los alumnos tendrán que buscar por el aula una serie de imágenes y palabras que se han distribuido alrededor del aula en relación con los conceptos de masa, volumen y materia. Cuando los alumnos hayan recogido todas las ideas, se levantarán de manera individual y, tras pedir turno de palabra, para pegar las imágenes y palabras en las categorías de “mass”, “matter” y “volume”. Finalmente, se llevarán a cabo las definiciones de los conceptos de masa, volumen y materia.

Posteriormente, los alumnos se agruparán en cuatro grupos de cuatro personas, a elección de los propios alumnos. Se dividirá el espacio del aula en cuatro “corners” o esquinas, en las cuales habrá una prueba por “corner” con varios materiales auténticos diferentes. En cada prueba se incluye una descripción de la tarea a realizar y una pregunta realizada por Kato que tendrán que contestar los alumnos una vez se complete la prueba para ayudarlo en su deseo de calcular las cantidades. Los grupos finalizarán la actividad una vez se hayan completado las cuatro pruebas diferentes. Los alumnos

pondrán en común las respuestas y se las comunicarán a Kato para que logre entender los conceptos de masa, volumen y materia.

A continuación, los alumnos se colocarán en sus respectivos grupos para realizar una actividad con la herramienta de plickers, con la cual los alumnos tendrán que responder a preguntas sobre lo que se ha tratado a lo largo de la sesión. Al finalizar la actividad, se mostrarán los resultados para que los alumnos comprueben qué grupo ha ganado.

Para finalizar la sesión, se entregará a cada grupo un diario científico con el nombre “The Scientific Diary” donde los alumnos, a petición de Kato, tendrán que anotar los aprendizajes que hayan adquirido a lo largo de la sesión.

– Segunda sesión

En la segunda sesión se trabajará en el aula el concepto de la densidad.

La sesión comienza con la reproducción del episodio *Kato's experiment*, en el cual Kato informa a los alumnos que, gracias a su ayuda, es capaz de calcular las cantidades necesarias para su experimento, pero se encuentra con otro obstáculo en su camino: se pone a mezclar el agua y el aceite y descubre que se trata de dos sustancias que no se mezclan. Kato se dirige a los alumnos para que le ayuden a entender qué ha sucedido y para ello les propone un experimento donde van a tener que realizar un arcoíris formado por líquidos de diferentes colores.

Primeramente, los alumnos se agruparán en los grupos de trabajo constituidos la sesión anterior. Se introducirá a los alumnos al concepto de densidad a través de una demostración, por medio de dos vasos con agua con las palabras “Pool” y “Sea” escritas en ellos. Se echará sal al vaso que contiene la palabra “Sea” y finalmente se lanzará a cada vaso un muñequito donde se demostrará cómo actúa la densidad. Se llevará a cabo una explicación del docente para exponer lo que ha sucedido y completar el mapa mental con el término de densidad, que resulta de la división entre la masa y el volumen de los cuerpos.

A continuación, y antes de comenzar con el experimento, se le entregará a cada grupo el “Scientific File/Report” donde tendrán que ir anotando lo que sucede con el experimento siguiendo el método científico. A cada grupo se le entregarán vasos de plástico con líquidos de diferentes colores y un vaso con agua para realizar el experimento.

Una vez los alumnos tienen los materiales preparados, se empezará a realizar el experimento siguiendo las indicaciones del maestro. Se llevará a cabo una fase inicial donde los alumnos tendrán que rellenar en su “Scientific File/Report” los “boxes” o recuadros relativos a los materiales que se van a usar y la hipótesis que se plantean con los materiales que tienen. Cuando se finalice el experimento,

se comprobará si la hipótesis planteada previamente se ha cumplido y qué es lo que ha ocurrido en el experimento.

Finalizado el experimento, Kato se dirigirá a los alumnos para preguntarles si ya saben por qué el agua y el aceite no se mezclaban. Los alumnos darán a Kato una respuesta y para concluir la sesión, se completará “The Scientific Diary” con los aprendizajes que cada grupo haya adquirido tras la sesión.

– Tercera sesión

En la tercera sesión se abordará el concepto de las mezclas.

Se iniciará la sesión con la reproducción del capítulo del cuento, titulado *There is a scientific discussion!*, donde aparece un nuevo personaje del cuento, llamado Doggy, que es amigo de la infancia de Kato, y que también es científico. Se mantiene una discusión acerca de los tipos de mezclas que existen: Kato mantiene que solo existe un tipo de mezclas mientras que Doggy defiende que existen dos tipos, que son las mezclas heterogéneas y homogéneas. Se pide a los alumnos que a lo largo de la sesión resuelvan su debate acerca de las mezclas.

Posteriormente, los alumnos se agruparán en los grupos de trabajo. En la siguiente actividad se repartirá a cada grupo seis mezclas diferentes, entre las cuales se puede encontrar: una ensalada con lechuga y tomate, una mezcla compuesta por leche y cacao, mezcla de aceite y agua, un vaso con alubias y lentejas y un bocadillo formado por pan y jamón. Se les pedirá a los alumnos que agrupen las mezclas en dos grupos diferentes en función de las características que observen en las mezclas. Una vez agrupen las mezclas, se les repartirá dos folios en los cuales se encontrarán con la pregunta: “What do these mixtures have in common?” donde se tendrán que poner en común las características de ambos tipos. Antes de terminar la actividad, se comprobará que se hayan agrupado bien las mezclas y, a continuación, expondrán las características de ambos grupos de mezclas. Se realizará una explicación por parte del docente, en la cual mostrará que cuando se distinguen los componentes la mezcla, esta se llama heterogénea y que cuando no se distinguen se trata de una mezcla homogénea.

Posteriormente, se reproducirá un audio en inglés en el que Kato y Doggy se encuentran hablando sobre lo que han comido. Los grupos, tendrán que agrupar los alimentos que escuchen dentro de la categoría de “Homogeneous mixture” o “Heterogeneous mixture” en función de las características que presente la comida. Una vez finalice el audio, se pondrá en común las respuestas de los distintos grupos.

En la siguiente actividad que se llevará a cabo, se entregará a cada grupo un vaso vacío y un folio con el dibujo de un vaso con el título “Our Mixture”. Los grupos se tienen que imaginar la mezcla que tendrá su recipiente. Para ello, en pequeños trozos de papel escribirán el nombre de cuatro

elementos que quieran incluir en su mezcla y se imaginarán el resultado de su mezcla coloreando el dibujo de su vaso. Se meterán dentro del vaso los trozos de papel y cada grupo saldrá al frente y expondrá en inglés ante sus compañeros los elementos que forman su mezcla, enseñando el dibujo de la mezcla resultante. Una vez se finalice la exposición, el resto de los grupos decidirán si la mezcla de sus compañeros es homogénea o heterogénea en función de los componentes que la forman.

Se finalizará la sesión resolviendo el debate inicial que mantenían Kato y Doggy. Se levantará un palo con la foto de Kato o un palo con la foto de Doggy en función de quién los alumnos consideren que llevaba razón al inicio de la sesión. Se completará “The Scientific Diary” con lo que los grupos han aprendido durante la sesión.

– **Cuarta sesión**

En esta sesión se abordará y profundizará con las mezclas heterogéneas, las cuales se empezaron a tratar en la sesión anterior.

Se comenzará la sesión reproduciendo el capítulo del cuento titulado *Kato’s experiment is in trouble!*, en el cual Kato se encuentra intentado mezclar jabón con aceite para su experimento, pero se encuentra con que estas dos sustancias no mezclan. Doggy interviene y le recuerda a Kato que no mezclan debido a que se trata de una mezcla heterogénea y que para su poción necesita una mezcla homogénea. Kato solicita ayuda a Doggy para que le ayude a separar la mezcla heterogénea y pueda reiniciar su experimento. Este accede, pero con la condición de que Kato admita que Doggy es mejor científico que él. Kato se niega a acceder a su petición y pide ayuda a los alumnos para que le digan cuál es el mejor método para separar la mezcla heterogénea que ha creado.

Posteriormente, los alumnos se agruparán en sus respectivos grupos de trabajo y se llevará a cabo una actividad con la herramienta digital de Quizziz, donde se preguntará a los alumnos por cuestiones sobre las mezclas heterogéneas tratadas en la sesión anterior a modo de repaso. Una vez se finalice la actividad, se mostrarán los resultados obtenidos por los grupos.

Para la siguiente actividad se sorteará entre los grupos un tipo de separación de mezclas heterogéneas: “filtration” “decantation” “magnetism” y “sieving”. Una vez se han sorteado, se entregará a cada grupo una Tablet, un folio con enlaces a páginas Web de interés para investigar y conocer el tipo de separación de mezclas asignado y una ficha de trabajo, en la cual se encontrarán preguntas que tendrán que responder apoyándose en las fuentes de información consultadas.

Una vez se realice la fase de indagación, se formarán nuevos grupos, constituidos por integrantes de cada uno de los cuatro grupos. En los nuevos grupos, se pondrán en común lo que han indagado de sus respectivos métodos de separación y una vez hayan finalizado, se les pedirá a los

nuevos grupos que respondan la pregunta inicial de Kato, quién necesitaba saber cómo separar la mezcla heterogénea que había formado con jabón y aceite.

Una vez ayuden a Kato, los alumnos se agruparán de nuevo en los grupos de trabajo originales. Para la siguiente actividad, se distribuirá el aula en cuatro “corners” o esquinas en las cuales se encontrarán mezclas heterogéneas con los distintos métodos de separación tratados a lo largo de la sesión. En cada “corner” se encontrarán instrucciones necesarias para que los alumnos realicen la separación siguiendo los pasos necesarios. El proceso científico será recogido por los alumnos en el “Scientific File/Report”, donde usando el método científico, se planteará una hipótesis previa a la realización del experimento, la cual será confirmada o no con la realización de la separación de la mezcla. Los cuatro grupos rotarán por los cuatro “corners”, repitiéndose el mismo proceso en todos ellos.

A continuación, se pedirá a los grupos que reflexionen acerca de cuál piensan que es el método de separación más útil para el día a día. Se darán unos minutos para que los integrantes de los grupos lleguen a un acuerdo y, a continuación, se preguntará a cada grupo por el método de separación que piensan que es el más útil.

Para finalizar la sesión, se pedirá a los alumnos que completen “The Scientific Diary” con los conocimientos que hayan aprendido durante la sesión acerca de las mezclas heterogéneas y los distintos métodos de separación.

– Quinta sesión

Durante esta sesión, se abordará y profundizará sobre las mezclas homogéneas, vistas por primera vez en la tercera sesión.

Se comenzará la sesión reproduciendo el capítulo del cuento, titulado *Magic Water*. En este capítulo Doggy acaba de volver de vacaciones en la playa y le ha traído a Kato un bote de agua. Kato, muy enfadado, le recrimina a su amigo tal regalo porque no lo entiende. Doggy le explica que no es agua normal, se trata de agua salada y que se la ha traído para que conozca mejor las mezclas homogéneas y experimente con ella para separar mezclas ya que, para ser invisible, Kato necesita que su poción mágica esté compuesta por una mezcla homogénea. Entonces, Kato le pregunta a Doggy por cuál es el método para separar esa mezcla compuesta por agua, en mayor medida, y sal, como componente en menor medida, y Doggy le responde que no se acuerda muy bien y que tendrán que pedir ayuda a sus amigos de 5º curso para que les saquen de dudas.

Finalizada la introducción, los alumnos se agruparán en los grupos de trabajo habituales. Se llevará a cabo una actividad en la que se repartirá a los alumnos muchos trozos de papel pequeños, en

dos de ellos pondrá “Heterogeneous mixtures” y “Homogeneous mixtures”. Los alumnos tendrán que agrupar los trozos de papel en el tipo de mezcla correspondiente, en función de las características vistas en el aula durante las sesiones anteriores. Una vez finalicen de agrupar los trozos de papel, se mostrará en la pizarra digital las correctas agrupaciones, para que los alumnos comprueben y recuerden si dominan los tipos de mezclas.

Posteriormente, se explicará a los grupos que las mezclas homogéneas se pueden separar al igual que las heterogéneas, pero de manera algo más difícil al no poder verse sus componentes. El docente se sirve de la herramienta digital Genially para mostrar a los alumnos una presentación en la que se muestran los tipos de separación de mezclas homogéneas, que son: “Evaporation”, “Distillation” y “Crystallization”. Tras la presentación se preguntará a los alumnos cuál creen que es el método que necesitan Kato y Doggy para separar su mezcla. Se dará un tiempo a los grupos para que lleguen a una decisión y, a continuación, cada grupo comentará el método de separación que piensan que necesitan Kato y Doggy.

Seguidamente, se comprobará si la respuesta que los alumnos han dado a Kato y a Doggy es la correcta por medio de la experimentación. Se repartirá a los grupos el “Scientific File/Report” donde se planteará una hipótesis que posteriormente será confirmada o no por los grupos acerca de lo que va a pasar. Para esta actividad se necesitará un soporte universal, un mortero, alcohol sólido, cerillas, un agitador y dos recipientes: uno más grande que contiene agua y uno más pequeño con sal en su interior.

Se pedirá a los alumnos que acudan con el docente a la parte de adelante donde va a tener lugar el experimento, distribuyéndose por el espacio y advirtiéndoles de la necesidad de guardar una distancia de seguridad con el experimento que se está realizando. Se llevará a cabo el experimento por parte del profesor y los alumnos, en grupo, tendrán que recoger el proceso en el “Scientific File/Report”. Una vez finalice el experimento, se preguntará a los alumnos si es este el método que necesitaba Kato y Doggy. Al ser este el método que necesitan, los alumnos se dirigirán a ellos para darles la respuesta correcta: “Evaporation”.

La sesión prosigue y se realizará un nuevo experimento. Para este experimento se utilizará una placa calefactora, un vaso de precipitados, una cuchara, palos de madera, varilla agitadora, azúcar y colorante alimentario. Se recordará a los alumnos que mantengan la distancia de seguridad con el docente, que es el encargado de realizar el experimento. Se repartirá a los alumnos un nuevo “Scientific File/Report”, en el cual tendrán que repetir el método científico que siguieron en el anterior experimento. El profesor llevará a cabo el experimento y se aclarará a los alumnos que los resultados del mismo no serán visibles hasta el día siguiente. Se les preguntará por el tipo de separación de mezclas que se ha llevado a cabo con el experimento. Se dará un tiempo a los grupos para que piensen la respuesta y, cuando lo hayan decidido de manera consensuada, se le pedirá a cada grupo que traslade al resto el tipo de separación de mezclas homogéneas que ha tenido lugar.

Finalmente, se pedirá a los alumnos que completen “The Scientific Diary” con lo que hayan aprendido en el transcurso de la sesión.

– Sexta sesión

En esta sesión se llevará a cabo un repaso de todos los contenidos tratados anteriormente: conceptos de masa, volumen, densidad y tipos de mezclas: heterogéneas y homogéneas.

La sesión comenzará con la reproducción del episodio del cuento *Everybody win* en el cual Kato y Doggy recuerdan el concurso científico que tuvo lugar cuando ellos eran pequeños. Kato le ganó en aquel entonces, pero Doggy le recrimina a Kato que no supo saber ganar y que se rio de él, ridiculizándolo en público. Doggy propone a Kato que en el aula de 5° de primaria se lleven a cabo varios juegos y actividades para que éste se dé cuenta de que lo más importante no es ganar, si no pasárselo bien y disfrutar en clase. Kato acepta su propuesta y Doggy se dirige a los alumnos para recordarles que en estas actividades no habrá ganador y que tendrán que demostrar que saben trabajar en grupo para superar todas las actividades.

Finalizada la introducción, los alumnos se agruparán en los grupos de trabajo habituales. Posteriormente, se llevará a cabo un Trivial, elaborado manualmente por el maestro. Se asigna a cada grupo una ficha distintiva para jugar y se recuerda a los alumnos que solo pueden dar la respuesta si esta ha sido previamente consensuada entre los miembros del grupo. Se desarrolla la actividad y los grupos van respondiendo a las diferentes preguntas del trivial hasta que uno de ellos consigue las 5 fichas, correspondientes a las siguientes categorías de las que se compone el juego: masa, volumen, densidad, mezcla heterogénea y mezcla homogénea.

Con el trivial terminado, se desarrollará una actividad en la que se recurrirá a la distribución del aula en cuatro “corners” o esquinas. En cada uno, los alumnos se encontrarán con una prueba o un desafío que les han planteado Kato y Doggy y un “Scientific Worksheet” con las instrucciones de la prueba, que incluyen una pista de Kato y Doggy y los siguientes materiales:

- Cinco recipientes que contienen líquidos en su interior, que tienen un post-it pegado con un número que identifica a cada recipiente y una balanza para laboratorio. Se deberá ordenar la masa de los recipientes de mayor a menor. En este “corner” los alumnos se hallarán con la siguiente pista de Kato y Doggy: “Don’t trust your eyes, sometimes things are not as they seem!”

- Tres vasos de agua, con distinto volumen y una pelota pequeña. Se entregará a los alumnos una balanza de laboratorio para medir la masa de la pelota y junto a cada vaso estará escrito el volumen de cada vaso. Se tendrá que calcular la densidad relativa por cada vaso. En este “corner” los

alumnos se van a encontrar con la siguiente pista de Kato y Doggy: “The smaller the volume, the higher the density”.

- Diez imágenes en las que se pueden observar diferentes comidas. Se pedirá a los alumnos que clasifiquen las diez imágenes según muestren una mezcla homogénea o heterogénea. En este “corner” los alumnos se van a encontrar con la siguiente pista de Kato y Doggy: “Heterogeneous mixtures are tastier than homogeneous mixtures”.

- Cartas del juego del “Memory” en el que tendrán escritas los diferentes tipos de separación de mezclas homogéneas y heterogéneas y su correspondiente dibujo. Los alumnos deberán de coger a la vez el tipo de mezclas y su dibujo para poder voltearlas y completarán el memory cuando sean capaces de levantar todas las cartas de los diferentes tipos de mezclas. Una vez finalicen el memory, tendrán que agrupar las cartas en dos montones: “Heterogeneous mixtures” y “Homogeneous mixtures”. En este “corner” los alumnos se van a encontrar con la siguiente pista de Kato y Doggy: “The best scientists have the best memories”. Una vez todos los grupos han pasado por todos los espacios de trabajo, se finalizará la actividad.

En la siguiente actividad, se repartirá a cada grupo un “worksheet” titulado “Our Secret Potion”. En él, los alumnos tendrán que crear una pócima secreta en un proceso en el que se tendrá que explicar cuál es la finalidad de su pócima, qué ventajas y desventajas tiene la pócima y, por último, un dibujo de su pócima secreta. Los grupos llevarán a cabo un trabajo en el que tendrán que ponerse de acuerdo para tomar decisiones, repartiéndose roles y funciones para poder completar el proyecto. Cuando los alumnos finalicen su poción secreta, se llevará a cabo una exposición grupal. La actividad finalizará cuando todos los grupos expongan su creación al resto de la clase.

Para terminar la sesión, se reproducirá un audio en el que Kato y Doggy cantan la canción *Everybody Win*, en la que ambos personajes resaltan la importancia del compañerismo y del trabajo en equipo. Reproducida la canción, se pedirá a los alumnos que completen “The Scientific Diary” con lo que hayan aprendido en el transcurso de la sesión.

– Séptima sesión

Se comienza la sesión con la reproducción del episodio *Thank you, my friend*, donde Kato le dice a Doggy que está a punto de terminar su poción mágica para convertirse en invisible y si está dispuesto a hacer los honores y ser él quien mezcle los dos últimos componentes de la mezcla. Doggy se extraña de que Kato no termine su mezcla y pregunta a éste por el motivo de su extraña decisión. Kato argumenta que a lo largo de los días que ha convivido con los alumnos de 5º de Educación Primaria ha podido darse cuenta de la importancia de la amistad, del trabajo en equipo y de ser buen compañero;

así pues, decide ceder a su buen amigo Doggy el último paso de su experimento. Cuando Doggy finaliza el experimento, Kato le dice que antes de tomárselo quiere que los alumnos de 5º de Educación Primaria brinden con él para celebrar su hazaña.

Se detiene la reproducción del cuento y se reparte a los alumnos un vaso de agua para que brinden con Kato y Doggy. Una vez todos los alumnos tienen su vaso se reproduce de nuevo el cuento y Kato pide a los alumnos que entonen con ellos la frase “For Kato and Doggy, the best scientists in the world!” Enunciada la frase, los alumnos se disponen a beber de su vaso con agua mientras Kato hace lo propio con su poción mágica. Doggy se asombra de que el experimento haya sido un éxito ya que puede oír a Kato, pero no verle. El experimento ha funcionado.

Finalizada la introducción, los alumnos se agruparán en los grupos de trabajo habituales. Se entregará a los alumnos cinco montones diferentes de elementos de una mezcla y estos tendrán que identificar cuál es el grupo que se corresponde con los elementos de la “Magic Potion” que ha creado Kato. Para ello, se les dará a los alumnos cuatro pistas que les ayudarán a ir descartando un grupo de elementos con cada pista. Además, se les entregará cuatro trozos de papel con el título “Why have you discarded the group of elements number ___?” donde deberán de justificar el motivo de haber descartado los cuatro grupos de elementos que no se corresponden con la poción mágica de Kato.

Con el grupo de elementos correspondientes para la realización de la pócima mágica, se pedirá a los alumnos que mezclen dichos elementos siguiendo las indicaciones de Kato. Para ello, se entregará a cada grupo “The Magic Potion steps” que tendrá que ser seguido por los alumnos y recogido en un “Scientific File/Report” que se repartirá a los grupos. Se dará un tiempo a los alumnos para que lleven a cabo el experimento y una vez finalicen, se pedirá a los grupos que enseñen su “Magic Potion” para comprobar que todos los alumnos han llegado al mismo resultado.

Cuando los alumnos se encuentran enseñando sus mezclas al profesor, éste coge su móvil de repente y les comenta que le ha llamado Doggy y que algo ha salido mal en el experimento. Entonces, se reproduce un nuevo capítulo titulado *Kato, this is your class* en el cual Kato comenta a los alumnos que él quería con la poción ser invisible cuando quisiera pero que ahora ya no puede volver a ser visible y, por lo tanto, ya no puede jugar ni ser visto por Doggy. Kato les pide a los alumnos que separen de la poción mágica el componente que le está impidiendo volver a ser visible y que él y Doggy van a seguir los pasos de los alumnos para poder arreglar la “Magic Potion”.

A continuación, se pregunta a los alumnos cuál es el método de separación de mezclas que creen adecuado para separar la mezcla que tienen delante de ellos y se entrega a los grupos los instrumentos necesarios para la separación de la “Magic Potion” y un “Scientific File/Report” en el que se anotará todo el proceso llevado a cabo por los diferentes grupos. Una vez finalicen, se entregará a los alumnos un “Worksheet” con el título “What was the problem with Kato’s Magic Potion?” en el que tendrán que dirigirse a Kato para comunicarle el motivo que le impedía volver a ser visible.

Cuando los alumnos finalicen la tarea, el profesor volverá a coger su móvil y se dirigirá a ellos para comunicarles que han conseguido ayudar a Kato y que se quiere despedir de ellos. Se reproduce el último capítulo del cuento, titulado *The beginning of Kaggy*, en el que Kato y Doggy agradecen a los alumnos todo el esfuerzo y la ayuda que les han brindado a lo largo de las sesiones, ya que sin ellos la “Magic Potion” no hubiera podido funcionar. Además, les comunica que gracias a su ayuda van a abrir un laboratorio llamado “Kaggy”, cuyo primer objetivo es el de crear una pócima que otorgue superfuerza a Doggy. El docente entregará a cada grupo “The certificate of the world's best scientific friends” firmado por Kato y Doggy.

Posteriormente se pedirá a los alumnos que completen “The Scientific Diary” con lo que hayan aprendido en el transcurso de la última sesión. Se finalizará la sesión leyendo el inicio de las siguientes aventuras de Kato y Doggy.

4. CONCLUSIONES

Para finalizar con la propuesta curricular, me gustaría comentar a nivel general el grado de satisfacción personal con la propuesta, así como extrapolar mi propuesta al futuro de la enseñanza de Natural Sciences e inglés lengua extranjera.

Como puede ser observado en el apartado *Objetivos*, en este trabajo se pretendía elaborar una propuesta didáctica en la que, mediante la utilización del cuento de elaboración personal “Kato the Scientist”, se demostrase la valía de este recurso para fomentar una predisposición favorable y motivadora hacia la adquisición de los contenidos curriculares de las asignaturas de Natural Sciences e inglés.

Esta propuesta me ha dado la oportunidad de conocer los beneficios del cuento en el aula, así como implementar estrategias pedagógico-didácticas que ayudan a aumentar las posibilidades de éxito del cuento en el contexto escolar. En la propuesta implementada, el cuento actuaba como hilo conductor de las diferentes sesiones de las que consta la presente propuesta, sirviendo de introducción y beneficiando a los alumnos desde los planos afectivo y cognitivo. Desde el plano afectivo, el cuento como recurso, reduce el filtro afectivo y facilita la entrada de input significativo, en este caso el input que los personajes del cuento les transmiten en la reproducción de los diferentes capítulos. Desde el plano cognitivo, reproducir el cuento al comienzo sirve a los alumnos para anticipar lo que se va a realizar en el devenir de la sesión y poder empezar la clase con una idea de lo que se va a realizar.

Pude observar desde la primera sesión en la que llevé en práctica la propuesta metodológica, la identificación de los alumnos con los personajes principales del cuento, Kato y Doggy, lo cual facilitaba que, a la hora de proponer las actividades, los estudiantes mostraran una predisposición favorable a cooperar interactuando con los personajes principales a superar las cuestiones que se les planteaban y que Kato pudiera cumplir su deseo inicial de ser invisible. Los alumnos sentían a ambos personajes como parte del propio aula y todos los días al llegar a clase, estaban deseando conocer qué aventuras les iban a deparar a Kato y a Doggy.

El componente interactivo del cuento es uno de los motivos que considero fundamentales a la hora de valorar la propuesta, ya que el cuento no era simplemente un recurso estanco, pues los alumnos realizaban experimentos, juegos y actividades con el propósito de ayudar a los personajes del cuento a alcanzar sus objetivos. Los alumnos se sentían científicos y durante la realización de las tareas, se sentían importantes, ya que estaban ayudando a los personajes del cuento a conseguir sus objetivos gracias a su desempeño en el aula.

Si bien la propuesta tiene como centro de interés el potencial didáctico-pedagógico del cuento, otro de los objetivos estipulados en la propuesta pretendía demostrar el impacto de la metodología del aprendizaje cooperativo. El trabajo en equipo resultó clave en el éxito de la propuesta, ya que en pequeños grupos y durante la realización de las tareas propuestas, los estudiantes llevaban a cabo funciones del lenguaje vitales para tomar decisiones, clarificar significados o llegar a entendimientos,

todo ello empleando la lengua extranjera inglesa. En todo grupo había diferencias observables en cuanto al nivel real de adquisición de la lengua extranjera, pero los propios alumnos fueron los responsables de brindarse ese apoyo significativo entre iguales para que todos los alumnos pudieran comprender y participar en las tareas propuestas.

Como futuro docente considero que la frase “la unión hace la fuerza” tiene que ser el reflejo de la situación que acontece en un aula. Pues, cuando todos trabajan persiguiendo el mismo objetivo, las posibilidades de que todos los integrantes del grupo se beneficien de tal situación aumentan y es en ese trabajo en equipo donde, de una manera inconsciente, los alumnos van a alcanzar la adquisición.

A pesar de que esta propuesta ha sido específicamente diseñada para llevarse a cabo con alumnos de quinto curso de Educación Primaria, considero que podría ser implementada en cualquier ciclo educativo adaptando tanto el input del cuento como las actividades y experimentos en él presentes. Me hubiera gustado poder contrastar la respuesta de alumnado de diferentes cursos, para conocer la respuesta de un diferente grupo de alumnos ante el mismo cuento.

Para finalizar me gustaría hablar de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el aula como vehículo para lograr la adquisición de Natural Sciences. Si bien últimamente la sociedad está tratando de digitalizar todos los ámbitos de la vida, entre los que se encuentra el educativo, considero que no siempre mirar hacia lo más tecnológico va a significar mayor éxito en términos educativos. El cuento es prueba de ello. Un recurso o material tan antiguo como las primeras civilizaciones que tiene un enorme potencial didáctico y cuya aplicación en el aula puede de primera mano asegurar que posibilita que los alumnos adquieran ya no solo los contenidos de Natural Sciences, sino también un desarrollo en la lengua en la que se están transmitiendo esos contenidos, en el caso de mi propuesta, el inglés y todo lo que ello conlleva (“communication skills”, funciones del lenguaje, conceptos...).

Como futuro docente especializado en lengua extranjera inglesa pretendo introducir en mi aula recursos y materiales auténticos que fomenten la motivación entre los alumnos. Considero que cuando se planifica una sesión, las actividades que se plantean solo tendrán éxito si los recursos que se van a llevar a cabo tienen un propósito y están diseñados específicamente para cumplir un objetivo previamente definido. Cuando todos esos componentes están presentes en una propuesta curricular, las posibilidades de éxito son muy elevadas, ya que los alumnos trabajarán con un propósito motivador y desafiante para ellos.

Yo creía en el potencial didáctico del cuento como recurso antes de llevar a cabo este Trabajo Fin de Grado y, tras la realización y puesta en práctica de esta propuesta, creo que las historias breves ofrecen un abanico de posibilidades a los maestros de lenguas extranjeras para estimular y favorecer que los alumnos adquieran los contenidos de Natural Sciences y desarrollen las habilidades comunicativas, que tan importantes van a ser en su futuro personal y académico. Porque un cuento es mucho más que un texto, es un texto que enseña cómo tiene que ser la realidad que hay fuera de él.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1 REFERENCIAS TEÓRICAS

- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT journal*, 56(1), 57-64.
- Álvarez Mennuto, A. (2011). «Objetos valiosos en la clase de E/LE», Centro Virtual Cervantes, Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester, 13-18. Recuperado el 09/05/18, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/04_alvarez.pdf
- Aparicio García, M. E. (2009). *Análisis de la educación bilingüe en España*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Badenas, S. R. (2018). El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera. *RLyLA*, 13, 21-30
- Bala, E. (2015). The positive effect of realia in EFL classes. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(1), 43.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Benson, B. K. (1997). Scaffolding. *English Journal*, 86(7), 126.
- Blanco Sánchez, M. I. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"*. Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/1391/TFM-E%201.pdf?sequence=1>
- Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95.
- Butler, Y. G. & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie, *The handbook of bilingualism* (pp. 114-144). Blackwell Publishing.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Cancelas Ouviaña, L. P. (1998). Realia o material auténtico ¿Términos diferentes para un mismo concepto? *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías, 1*, 391-394.
- Chang Chávez, C. C. (2017). Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Pueblo continente, 28*(1), 261-289.
- Coyle, Y. (2000). El relato de cuentos en el aula de inglés: las técnicas del profesor. *Lenguaje y textos, 15*, 133-144.
- D'Amore, B., & Fandiño, M. (2002). Un acercamiento analítico al " triángulo de la didáctica". *Educación matemática, 14*(1), 48-61.
- del Portal, R. M. (2017). El valor del cuento como recurso didáctico. *Educación, 23*, 41-44.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Fleta Guillén, M. T. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 16*, 51-62.
- Fonseca Mora, M. C., & Martín-Pulido, S. (2015). Enseñar inglés en educación infantil: materiales y recursos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos, 29*, 1-20.
- Gebhard, J.G. (1996). *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. The University of Michigan Press.
- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heineman.
- González Gil, M. (1986). El cuento. Sus posibilidades en didáctica de la Literatura. *Cauce, 9*, 195-208.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Gutiérrez Caballero, I. (2019). *Apoyos visuales para el uso de storytelling en el aula de inglés de Primaria*. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://gredos.usal.es/handle/10366/139612>
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de educación, 346*, 455-466.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal, 10*(7).

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Lawley, J (12 de junio de 2000). "Muchos libros de inglés dan más problemas que soluciones". El País. https://elpais.com/diario/2000/06/12/educacion/960760810_850215.html
- Lengeling, M., & Malarcher, C. (1997). Index cards: A natural resource for teachers. *English Teaching Forum*, 35(4), 42-44.
- Littlejohn, A. P. (1992). *Why are English language teaching materials the way they are?* (Doctoral dissertation), University of Lancaster.
- Liubinienė, V. (2009). Developing listening skills in CLI. *Kalby studijos*, 15, 89-93.
- Lucas, F. M. M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil/The Manipulation of Materials as a Teaching Resource in Childhood Education. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19(Special Issue), 329.
- Macnamara, J. (1967). The linguistic independence of bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(5), 729-736.
- Madrid Fernández, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria, extra 2001*, 213-232.
- Marruecos, J. L. V., & Villegas, M. D. H. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, 5, 53-62.
- Marsh, D. (1994). Bilingual education & content and language integrated learning. *International Association for Cross-cultural Communication (Eds.), Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne.
- Martín Fraile, B. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Teoría de la educación*, 23 (1), 45-70.
- Mendoza, F. E. M. (2017). Estrategias metodológicas para mejorar las habilidades de speaking y listening en idioma inglés en la escuela de educación básica de universidad laica Eloy Alfaro de Manabí. *Dominio de las Ciencias*, 3(4), 588-641.
- Meneses, E. Q. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. *Revista Electrónica Educare*, 13(2), 47-62.

- Miranda Olea, X. (29 de junio de 2019). ¿Coworking o dinámicas de grupo en el aula de lengua extranjera?. *ReALL: Research in Affective Language Learning Centre*. <https://reall.es/coworking-o-dinamicas-de-grupo-en-el-aula-de-lengua-extranjera/>Principio del formulario
- Montessori, M. (1967) *Manual práctico del método*. (2ª Ed) Barcelona, España: Casa Editorial Araluce.
- Muñoz, C. M., & Caravaca, R. V. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas didácticas*, 11, 169-176.
- Nguyen, M. H. (2013). EFL Students' Reflections on Peer Scaffolding in Making a Collaborative Oral Presentation. *English Language Teaching*, 6(4), 64-73.
- Orozco, A. M. M., & Henao, A. M. G. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3(1), 53-66.
- Perceval-Verde, J. M., & Tejedor-Calvo, S. (2006). El cuento multimedia interactivo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 13(26), 177-182.
- Pérez-Ibáñez, I. (2012). Los beneficios del enfoque por tareas aplicado al aprendizaje integrado de contenidos. *Teaching Approaches to CLIL = Propuestas Docentes en AICLE*, 265-272.
- Prat Ferrer, J. J. (2014). *Historia del cuento tradicional*. Palabras del Candil.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Rodríguez Cancio, M. (2004). *Materiales y recursos en Educación Infantil: manual de usos prácticos para el docente*. IdeasPropias.
- Rosales Statkus, S. E., & Roig-Vila, R. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. *Notandum*, 44, 163-174.
- Rubio, J., & Conesa, M. I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 6(3), 169-185.
- Serrano Sánchez, J. L., Gutiérrez Porlán, I. y Prendes Espinosa, M. P. (2016). *Internet como recurso para enseñar y aprender: una aproximación práctica a la tecnología educativa*. Sevilla: Eduforma Editorial.
- Sevillano García, M. L. (2004). Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad. *Educatio Siglo XXI*, 22, 265-267.

- Talavera Muñoz, M. J. (2010). El género cuento a lo largo de la historia. *Océánide*, 2, 1-7.
- Téllez, G. L. (1996). La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la Enseñanza Primaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 25, 159-166.
- Titone, R. (1976) *Bilingüismo y educación*. Fontanela.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Torres, C. M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Torres, J. F. A. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica*. Universidad Católica Luis Amigó.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.
- Van Gils, F. (2005, June). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd twente student conference on IT* (Vol. 7, No. 7). University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science Enschede.
- Venzal Pinilla, R. (2013). *Las TICs en la enseñanza del Inglés*. Universidad de Almería. Recuperado de:
<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2092/Las%20TICs%20en%20la%20ense%C3%BAanza%20del%20ingl%C3%A9sRoberto%20Venzal%20Pinilla.pdf?sequence=1>
- Zamora Calvo, M. J. (2002). El cuento, desde su origen hasta su inserción en tratados de magia. *Archivum*.

5.2 DOCUMENTOS LEGISLATIVOS / NORMATIVOS

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.
- Universidad de Valladolid. (2010). Memoria del Plan de estudios del Título de Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.