



El valor de una historia digital en el contexto europeo de aprendizaje integrado a través de lengua y contenido (CLIL)

María Dolores Ramírez-Verdugo

dolores.ramirez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

María Victoria Sotomayor Sáez

mvictoria.sotomayor@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

Resumen

Este artículo se inscribe en el marco de la investigación llevada a cabo desde 2009 en el proyecto *European CLIL Resource Centre for Web 2.0 Education*, uno de cuyos objetivos principales es la investigación y desarrollo de recursos digitales para la enseñanza integrada de contenidos y lengua (CLIL) según las directrices de la Unión Europea. Es un proyecto multilingüe y multicultural apoyado en las posibilidades que ofrece la web 2.0 en cuanto a interactividad, creación y conocimientos compartidos y conectividad, en el sentido más amplio del término. En este marco general, la investigación se ha dirigido a una etapa de educación primaria, la que corresponde a niños y niñas de 8 a 10 años, y el trabajo que aquí presentamos recoge una parte del mencionado proyecto y algunos de sus resultados iniciales, puesto que se encuentra todavía en fase de desarrollo. En esta fase inicial del pilotaje en los colegios, se presentó el cuento digital a un total de 12 profesoras de inglés en contexto CLIL que desarrollan su actividad docente en seis colegios públicos bilingües de la zona norte de la Comunidad de Madrid. Con el fin de compilar datos objetivos que probasen nuestra hipótesis inicial, estas profesoras completaron cuestionarios iniciales y finales para su posterior análisis. El resultado obtenido se tendrá en cuenta en el pilotaje ulterior que se extenderá a otros países europeos que participan en este proyecto de manera inminente. El aprendizaje simultáneo de los contenidos del currículum y una segunda o tercera lengua es una de las líneas prioritarias de la investigación educativa en el contexto europeo, y así lo recoge el proyecto que presentamos.

Palabras clave

Historia digital; Bilingüismo; CLIL; Ficción narrativa; Aprendizaje multicultural; Lenguas europeas.

The value of a digital story in a content and language integrated learning (CLIL) European context

María Dolores Ramírez-Verdugo

dolores.ramirez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, Spain

María Victoria Sotomayor Sáez

mvictoria.sotomayor@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, Spain

Abstract

This article presents the research conducted within the framework of the funded project called *European CLIL Resource Centre for Web 2.0 Education*. The mission of E-CLIL is to increase children's exposure to European languages and to improve the quality of teaching through the implementation of content and language integrated learning (CLIL) within the European demand for acquiring a mother tongue plus two foreign languages. The project is currently building multilingual interactive resources for the use of CLIL teachers. More specifically, the present study investigates the value a digital story may bring to a Primary education context which promotes CLIL and ICT as methodological procedure and resources.

The central digital story, originally created for this project, entails three main objectives which involves exposing young learners to European languages, children literature and science content. Our main aim was to prove whether the universal narrative elements and structure present in this digital story may enhance 8 to 10 year-old students' learning involvement and CLIL achievement. In an initial piloting phase of the study, the story was presented to a total of 12 experienced English CLIL teachers working in six different state bilingual schools in the region of Madrid. In order to gather objective data that may prove our hypotheses these teachers completed initial and final questionnaires which were then analysed. The outcome gathered has been used to extend the piloting to other European countries participating in the project. This larger study will provide information on cross-cultural similarities or differences regarding the results already obtained here. These initial findings point towards the richness a central digital storyline may add to a CLIL learning context at linguistic, content, literary, cognitive, social and cultural levels.

Keywords

Digital story; Bilingualism; CLIL; Fictional narrative; Multicultural learning; European languages.

I. Introducción

Este artículo se enmarca dentro del proyecto financiado por la Comisión Europea denominado *European CLIL Resource Centre for Web 2.0 Education*¹. Uno de los objetivos principales de este proyecto se refiere a la investigación y desarrollo de recursos digitales para la enseñanza integrada de contenidos y lengua (CLIL) según las directrices de la Unión Europea. Es un proyecto multilingüe y multicultural apoyado en las posibilidades que ofrece la web 2.0 en cuanto a interactividad, creación y conocimientos compartidos y conectividad, en el sentido más amplio del término. En este marco general, la investigación se ha dirigido a una etapa de educación primaria, la que corresponde a niños y niñas de 8 a 10 años, y el trabajo que aquí presentamos se refiere a una parte del mencionado proyecto y algunos de sus resultados iniciales, puesto que se encuentra todavía en fase de desarrollo. En esta fase inicial del pilotaje, el cuento digital que describiremos a lo largo del artículo, se presentó a un total de 12 profesoras de inglés en contexto CLIL que desarrollan su actividad docente en seis colegios públicos bilingües de la zona norte de la Comunidad de Madrid. Con el fin de compilar datos objetivos que probasen nuestra hipótesis inicial, estas profesoras completaron cuestionarios iniciales y finales para su posterior análisis. El resultado obtenido se tendrá en cuenta en el pilotaje ulterior que se extenderá a otros países europeos que participan en este proyecto de manera inminente. El aprendizaje simultáneo de los contenidos del currículum y una segunda o tercera lengua es una de las líneas prioritarias de la investigación educativa en el contexto europeo, y así lo recoge el proyecto que presentamos.

II. Justificación del estudio

El núcleo a partir del cual se articula este proyecto y se generan materiales y recursos es un cuento digital. Esta elección se fundamenta en el papel que juega la ficción narrativa en la construcción de la personalidad, la ordenación de la experiencia y el conocimiento y desarrollo de habilidades sociales, todo ello sobradamente demostrado en numerosos estudios realizados desde la psicología, la antropología, la literatura, la sociología, la lingüística y la didáctica. Lo narrativo, lo literario y lo digital son los tres ejes de nuestra propuesta y recogen, a su vez, los objetivos generales del proyecto: lingüísticos, literarios, educativos, culturales y sociales.

a. La narración

Una de las actividades a la que el ser humano se ha dedicado con más entrega a lo largo de toda su historia es narrar y oír narraciones. Con el relato, considerado como la forma más antigua de conocimiento (Del Rey, 2007: 12), el ser humano se ha construido como individuo y como ser social. Ha volcado en narraciones sus experiencias y su visión del mundo, creando ficciones con las que imitar o reflejar la realidad vivida. Desde los más antiguos mitos, poemas épicos o relatos breves hasta las actuales series televisivas, sagas fantásticas y relatos virtuales que encandilan a jóvenes y adultos, la ficción narrativa está presente como una necesidad irrenunciable: el hombre necesita de ficciones para alimentar su vida.

La narración es una capacidad del ser humano que la psicología considera una forma de pensamiento (Bruner, 1986). La modalidad narrativa del pensamiento, junto a la lógico-científica, o analítica, son las dos formas de funcionamiento cognitivo con las que el individuo da sentido a la experiencia, de forma que no sólo es capaz de comprobar hipótesis o dar explicaciones lógicas, sino de crear mundos posibles, imaginarios, con los que construir su propio universo real. Desde esta premisa, la narración es vehículo idóneo y esencial del aprendizaje, ya que permite al individuo experimentar la realidad de modo indirecto en esos mundos imaginarios. Además, las narraciones condicionan también las conductas sociales de jóvenes y adultos, tal como han mostrado diversos estudios, y son un poderoso agente de socialización en la etapa infantil. En este punto, las conclusiones de la psicología convergen con las de la antropología, la lingüística y la teoría literaria. La construcción lingüística de narraciones que se convierten en ficciones tras un

¹ (E-CLIL, 504671-LLP-1-2009-1-ES-COMENIUS-CMP, proyecto concedido a la Dra. María Dolores Ramírez-

proceso de elaboración literaria y llegan a adquirir valor simbólico en el imaginario colectivo, fue vehículo de aprendizaje para el hombre primitivo y lo es para niños y niñas de nuestro tiempo.

b. La narración literaria

Las investigaciones sobre lectura y educación literaria (procedentes de la psicología, la teoría literaria y la didáctica) demuestran que uno de los elementos más influyentes en la comprensión del texto, por encima incluso, de su propia composición o estructura, es la respuesta afectiva. Esta respuesta del lector puede proceder tanto de las emociones que suscita la trama como de la identificación con los personajes, la elaboración de juicios y valoraciones, la inmersión en el mundo imaginario o el placer estético que el texto proporciona. Es un aspecto altamente motivador para activar los procesos mentales de la construcción del sentido, sobre todo si consideramos que el principal resorte capaz de provocar esa respuesta es la forma de la narración: cómo comienza el relato, cómo están caracterizados los personajes, qué situaciones o episodios se han seleccionado para construir la trama (componentes de humor, sorpresa, misterio, miedo, sentimientos...), cómo habla el narrador, cómo se describen los lugares, objetos o personas, el juego lingüístico y tantos otros aspectos del lenguaje literario en los que radica la capacidad para crear ficciones a partir de la realidad. El poder de la narración no está sólo en un contenido capaz de informar o responder a preguntas, sino en la forma en que se cuenta.

El acceso a la literatura y a la ficción es un proceso gradual que comienza en los primeros años. Desde que a partir de las teorías estructuralistas se consolidó el concepto de *competencia literaria* (derivado y relacionado con el de *competencia lingüística*), las diferentes teorías literarias que se han sucedido en los últimos 50 años han tratado de explicar cómo se adquiere esta capacidad. La relevancia que en la última parte del siglo XX adquieren las teorías pragmáticas, sistémicas y vinculadas a la recepción, ha hecho que se generalice la idea de que el factor determinante en este aprendizaje es la experiencia literaria y lectora, o sea, la experiencia estética que se va integrando en el conjunto de experiencias vitales con las que el sujeto que nace se va haciendo persona.

La respuesta afectiva motivadora se logra con experiencias satisfactorias, gratificantes, es decir, con textos adecuados a la competencia del lector en cada momento. Es obvio que la del lector infantil es una competencia limitada y cambiante, puesto que se encuentra en pleno proceso de aprendizaje y maduración. La literatura infantil es, pues, la única que puede vehicular ese aprendizaje, y en nuestro proyecto tiene un papel fundamental, precisamente por el valor que le damos a la narración literaria como medio de aprendizaje en todas las áreas.

c. La narración literaria digital: la dimensión digital como factor favorecedor del aprendizaje de lenguas y contenido

Estudios previos indican que una buena selección de recursos y cuentos digitales en consonancia con el desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional de los niños, puede incidir positivamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que se crea un contexto motivador y lúdico que favorece la exposición al sonido y representación de la nueva lengua (Van Scoter, Ellis & Railsback, 2001; Wright & Shade, 1994). De hecho, los cuentos e historias se convierten en un elemento fundamental para el desarrollo de la percepción y comprensión oral tanto de la primera como de lengua extranjera (Dickinson, 2001; Elley, 1989; Isbell, 2002; Penno, Wilkinson & Moore, 2002; Raines & Isbell, 1994; Richards & Anderson, 2003; Zevenbergenn & Whitehurst, 2003). En los primeros momentos del aprendizaje de una lengua, los cuentos proporcionan un contexto a las primeras experiencias lingüísticas que las hacen significativas y memorables para el niño (Wasik & Bond, 2001; Whitehurst & Lonigan, 1998; Wright, 2000). Se asocian con recuerdos, emociones y experiencias que reflejan además valores sociales y culturales presentes en el cuento. Desde el punto de vista lingüístico, encontramos en las historias formas lingüísticas, gramaticales, de vocabulario, pragmáticas dentro de un contexto bien estructurado que ayuda a la comprensión del mundo narrativo y permite exponer a los niños al sistema de la nueva lengua en un contexto natural de aprendizaje (Glazer & Burke, 1994; Jennings, 1991; Mallan, 1991). La información verbal se complementa con la información visual y sonora, lo que ayuda a que los niños puedan reconstruir la línea argumental del cuento y por tanto, descifrar un mensaje significativo a su

propia experiencia (Kellerman, 1992; Meyer, 1990; Mueller, 1980; Brett, 1995; Felix, 1995; Hoven, 1999).

Los avances tecnológicos y las aplicaciones multimedia favorecen, sin duda, el renovado interés por el valor del cuento en su formato digital en contextos escolares y de aprendizaje. Es este componente digital de un cuento lo que permite reflejar con mayor intensidad una imagen más real de la nueva lengua y de la nueva cultura en el aula ya que mediante canales de información diversos proyecta no solo rasgos lingüísticos sino también paralingüísticos como son el lenguaje visual, gestual, la prosodia y el ritmo de la nueva lengua lo que hace, todo ello, que el mensaje del cuento, el elemento comunicativo y literario, llegue mejor al niño (Fidelman, 1997; Gassin, 1992). De hecho, un relato digital resultará útil a la hora de desarrollar destrezas de percepción auditiva ya que tienden a ser visuales, interactivos y reiterativos.

A partir de los presupuestos anteriores, el aprendizaje que pretendemos impulsar con esta historia digital se orienta en una triple dimensión: lingüística, literaria y de contenidos. Tres aprendizajes simultáneos que se potencian y se apoyan recíprocamente en la historia de *La pandilla de Draco*, creada expresamente para este proyecto.

III. La historia digital *La pandilla de Draco*

a. Historia de una historia: el proceso creativo de *La pandilla de Draco*

La historia inicial de este grupo de niños se crea a partir de una serie de elementos que se consideran esenciales para lograr los objetivos propuestos:

- Tipo de historia: relato fantástico, entendiendo lo fantástico en el sentido que le dan Todorov, Cortázar, Calvino y otros maestros del género como una mezcla de elementos reales con elementos extraordinarios.
- Organización del relato: estructura básica de la narración, que comprende una localización espacio temporal de la situación inicial, el planteamiento del problema, su desarrollo y desenlace. A esta estructura elemental se debe añadir un desenlace abierto que dé lugar a continuaciones.
- Componentes argumentales: motivos, personajes y situaciones procedentes del imaginario popular universal, que sirvan de referencia para la comprensión y de apoyo para construir nuevos significados.
- Personajes: personaje colectivo y diverso en sus procedencias y rasgos de identidad.
- Procedimientos narrativos: adecuados a la competencia lingüística y literaria de los niños y niñas de 8 a 10 años y que faciliten la identificación del lector con personajes y situaciones, con el fin de motivar una respuesta positiva a la historia.
- Elementos interactivos, sonoros y visuales propios de una historia digital.

Con estas premisas se escribe un primer esbozo de historia que será el inicio de un laborioso proceso de propuestas, valoraciones, reescrituras y correcciones hasta llegar a la versión digital que aquí presentamos.

La planificación de la historia en su conjunto contempla un capítulo inicial, el más largo, donde se presenta a los personajes y se plantea la situación que va a dar pie a los capítulos siguientes: el reto de conseguir los libros mágicos que salvarán a la especie de *Draco*, el dragón de la sabiduría, amenazada por los troles. Los capítulos posteriores, más breves, se sitúan en escenarios distintos y significan cada uno de ellos una aventura que debe culminar en la consecución de los libros mágicos. Estos mundos fantásticos a donde viajan los amigos se corresponden con las diferentes áreas del currículum, y la superación de las pruebas va vinculada a la realización de las actividades propuestas.

La limitación temporal del proyecto y la dificultad inherente a una historia compleja, dependiente de una gran diversidad de elementos que deben integrarse armónicamente, hacen imposible culminarlo en su totalidad. Presentamos, como se ha dicho, la parte más importante de un proyecto en curso, que contiene todo lo necesario para mostrar el valor de una historia digital en la enseñanza integrada de lengua y contenidos, tal como explicamos a continuación.

b. La pandilla de Draco en el proceso de aprendizaje. Motivación y respuesta afectiva

En la historia digital que presentamos deben encontrarse los elementos motivadores capaces de generar una respuesta afectiva que induzca al aprendizaje. En ellos radica el valor de esta historia de niños y dragones para conseguir los objetivos propuestos, y la aplicación en las aulas demostrará el acierto o error de nuestros planteamientos.

i. Para despertar el interés por la historia:

- 1. Localización espacio temporal bien definida.** La historia se desarrolla en un contexto familiar y cercano, reconocible desde el inicio por cualquier lector: una clase de Primaria. Texto e imágenes expresan claramente cómo es la clase y cómo se organiza en ella la actividad escolar. La cercanía de la experiencia es el primer elemento de motivación.
- 2. Relato fantástico.** Lo real por sí mismo no es tan atractivo como lo fantástico. La fascinación de lo extraordinario cuando irrumpe en la realidad cotidiana - una de las formas en que se realiza lo fantástico (Held, 1981:50)- es innegable. Ya sea en esta forma o en la contraria, es decir, la proyección de un elemento común en un mundo extraordinario, lo cierto es que lo fantástico siempre se apoya en lo real para provocar un efecto de extrañeza, sorpresa o desconcierto con la inclusión de elementos extraordinarios y ahí radica su atractivo.
- 3. Estructura elemental** que facilita la comprensión, con un desarrollo lineal y un desenlace abierto. Esta composición tiene por objeto hacer posible el desarrollo de expectativas y activar los mecanismos de anticipación y predicción. La **inclusión de enigmas** dentro del capítulo 1 (una sencilla actividad de matemáticas y una adivinanza) y en los capítulos siguientes, favorece estos procesos y refuerza el interés por la historia.
- 4. Inclusión de personajes y motivos de la narrativa tradicional:** el dragón, los troles, la superación de pruebas, la magia. La narrativa tradicional es la que forma el imaginario colectivo que puede ser motor de aprendizaje en cuanto que proporciona un marco de referencias donde la historia adquiere sentido. Las expectativas que pueden generar estos elementos ayudan a comprender mejor la historia y a entrar en el juego de aprendizaje de contenidos conectado a ella

ii. Para favorecer la identificación con los personajes:

- 1. Personajes semejantes a los lectores,** reconocibles y cercanos aun en su diversidad. Sus nombres remiten a culturas distintas, su imagen evoca procedencias diversas –que se especifican en la presentación- y, sin embargo, todos son niños y niñas reales que conviven de la manera más natural en un aula de Primaria. Tanto en la situación inicial como en el desarrollo de las aventuras posteriores su actuación es verosímil y creíble.
- 2. Personaje colectivo,** acorde con la edad a la que se dirige el cuento, en la que el grupo tiene más importancia que la individualidad. Es un grupo formado por iguales, donde nadie destaca a no ser por sus aficiones o destrezas. Es el grupo quien toma las decisiones, se enfrenta a los obstáculos y vive las experiencias que le hacen progresar.
- 3. Diversidad: mosaico de caracteres individuales.** La pertenencia a un grupo no debe significar pérdida de la identidad personal. En la presentación se caracteriza a cada uno de

ellos a partir de su nombre, procedencia, aficiones y habilidades. Cada personaje tiene unos rasgos propios que lo diferencian dentro del grupo, que la imagen termina de concretar reforzando su identidad individual. Así se favorece la identificación de cada lector con aquel que más se aproxime a su propia personalidad.

Este es uno de los elementos más influyentes en la respuesta afectiva a la historia, y por eso se han introducido tipos como el miedoso, el apasionado por las ciencias o los ordenadores, el apasionado por los animales, el tímido y dialogante, el artista, etc., y se ha buscado el equilibrio entre niños y niñas.

4. **Narración en primera persona.** Es un procedimiento que tiene el efecto de acercar al lector el mundo de ficción creado. Se favorece así su inmersión en la historia y, con ello, la identificación con los personajes, ya sea con el grupo o con alguno de ellos en particular.
5. **Organización de los personajes en esquemas de contraste y oposición:** reales / fantásticos, protagonistas / antagonistas, presentes / aludidos, benefactores/agresores. El grupo de niños, protagonistas reales a los que vemos en acción constantemente, tienen enfrente a seres fantásticos de diferente naturaleza y función: un dragón que, aunque les pide ayuda, les advierte de los peligros, les traslada a los diferentes escenarios donde viven sus aventuras y, en suma, les protege, y, por otra parte, los troles: antagonistas agresores que están en la historia como una amenaza desconocida. No se sabe lo que pueden hacer ni dónde están, pero se alude a ellos constantemente como símbolo del peligro y la maldad. Estas dicotomías tienden a favorecer la identificación de los lectores con los niños que tienen que escapar de esa amenaza constante.

iii. Para estimular el placer estético:

1. **Lenguaje simplificado.** El lenguaje literario es un uso específico del lenguaje que potencia sus recursos intensificando significados, sugiriendo imágenes, provocando emociones, estimulando el pensamiento y el sentimiento. Teniendo en cuenta la competencia literaria media de estas edades y que la historia se dirige a la enseñanza de segundas y terceras lenguas, se ha utilizado un lenguaje de estructuras sintácticas sencillas (con predominio de oraciones simples y coordinadas) y léxico comprensible. La comprensión del texto es la prioridad, ya que sin ella desaparecen todas las demás posibilidades de motivación.

Sin embargo existen elementos que favorecen el placer estético, como la introducción de ciertos toques de humor, subrayados por los dibujos y animaciones, o las descripciones que favorecen la creación de imágenes en el lector: la aparición y presentación de *Draco*, los escenarios del segundo y tercer capítulo, etc.

2. **Construcción temporal** con una voz narradora que cuenta la historia tiempo después de que haya sucedido, articulando así dos planos temporales distintos. Es un procedimiento de una cierta complejidad que busca el progreso en el dominio del discurso literario narrativo.

iv. Para favorecer la inmersión en la historia digital

En el cuento objeto de esta investigación, los niños tienen que escuchar con atención, comprender instrucciones, resolver problemas o adivinanzas para que relato pueda proseguir. Ellos se convierten de esta forma en parte de la propia historia y contribuyen a la continuación del hilo narrativo. Este componente de interacción favorece el uso de estrategias de *scaffolding* o andamiaje en el aprendizaje, ya que los niños adoptan un papel activo que implica la decodificación y reconstrucción del argumento principal del cuento (Donato, 1994). El formato digital de una narración como la que hemos diseñado para este proyecto permite que el niño avance a su propio ritmo lo que favorece la atención a las características diversas e individuales que encontramos en el aula. También el lenguaje escrito se beneficia de las características de poder leer un cuento animado que da vida a los personajes y acciones lo que ayuda a comprender el texto del cuento (Sticht 2003; Biemiller 2003). Los componentes de este formato son:

1. **Las imágenes** que aparecen en este cuento, creadas en formato gráfico basado en un algoritmo de comprensión sin pérdida para *bitmaps* conocido como *PNG*, son dibujos originales creados específicamente con el fin de ilustrar sus personajes y escenarios principales.
2. **Las animaciones** realizadas mediante formato de archivos de animación de gráficos vectoriales *swf*, representan las acciones que configuran la narración y ayudan a los niños a visualizar o representar mentalmente el mensaje oral y escrito del cuento mediante canales multimodales del lenguaje.
3. El acceso a la **melodía** de la nueva lengua es fundamental para una adquisición y aprendizaje natural de la misma. En este cuento hemos insistido en que el formato oral permitiera a los profesores y niños poder oír de forma autónoma cada página del cuento.

Esto permite que la profesora pueda decidir cuándo y cómo reproducir el sonido del cuento, adaptándolo a las características de su clase y las tareas o actividades relacionadas con la narración.

4. **Los juegos:** El carácter lúdico e interactivo que introduce el aprendizaje a través de juegos capta la atención del niño y favorece su concentración. Aumenta además su motivación por realizar la tarea planteada o resolver el problema o acertijo planteada como último fin. Para ello utiliza la lengua extranjera de modo instrumental a fin de poder continuar explorando el mundo de fantasía y realidad que le ofrece el cuento y los juegos asociados al mismo.

En conclusión, el cuento digital creado para este proyecto puede ser un elemento motivador para el aprendizaje porque contiene elementos capaces de provocar una respuesta afectiva que despierte el interés por conocer: conocer la lengua en que está escrita o contada (L2 y L3); comprender el discurso literario narrativo (L1, L2); y conocer temas concretos, en este caso de ciencias y conocimiento del medio natural, que forman parte del currículum escolar. El interés por saber qué pasa al final, por ayudar a los personajes a resolver sus problemas y compartir el interés que muestran por el tema en sí mismo, o la curiosidad por los lugares desconocidos o fantásticos en que se ubican las aventuras debe ser motor de aprendizaje para los lectores. Nuestro reto como investigadores es comprobar la respuesta en el aula, por parte de profesores y alumnos de todo el marco teórico aquí descrito.

IV. Metodología y diseño del estudio: *La pandilla de Draco* en el aula

Con el fin de conocer cómo se perciben en el contexto educativo todos los elementos que componen este cuento digital, se aplicó la siguiente metodología. Nuestro interés fundamental era conocer la valoración de profesores y alumnos de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid sobre qué conceptos, conocimientos y actitudes concretas se pueden aprender a partir de esta historia. Partimos de la premisa de que será un aprendizaje lingüístico que integrará otros aspectos igualmente necesarios: literarios, de contenidos, cognitivos, multiculturales y sociales. En el presente artículo nos centramos en la respuesta de los profesores al cuento digital, como a continuación explicamos.

Para llevar a cabo este estudio, se diseñó un modelo de cuestionarios iniciales y finales que nos permitiera obtener información específica y objetiva sobre la implantación de *La pandilla de Draco* en un contexto de enseñanza de lengua extranjera mediante el enfoque CLIL. En este estudio preliminar participaron un total de 12 profesoras con una experiencia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera que oscila entre los 3 y 15 años en la zona norte de la Comunidad de Madrid.

En el cuestionario inicial se recogían datos sobre el uso que estos profesores hacían de recursos digitales para la enseñanza de inglés a través de contenidos. Se incluían también preguntas sobre el uso de cuentos digitales en sus clases. Tras la presentación del cuento digital en los colegios participantes, se aplicó el cuestionario final a los profesores, con el fin de conocer su valoración del mismo. Para ello, este cuestionario final incluía cuatro grandes bloques que nos servirían para

confirmar o refutar nuestras hipótesis iniciales respecto a los componentes fundamentales que se distinguen en *La pandilla de Draco*.

Estos apartados venían a coincidir con los grandes bloques de conocimiento que se definen en el Currículum Oficial para la enseñanza de lenguas extranjeras tanto del Ministerio de Educación como de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL). Destaca el Currículum la importancia de la inmersión lingüística desde el inicio del aprendizaje de la nueva lengua, ya que la mayoría de las oportunidades de exposición lingüística y cultural se limitan al contexto escolar. Los contenidos que establece se clasifican en cuatro ejes específicos: el lenguaje oral; el lenguaje escrito; los elementos constitutivos del sistema lingüístico, su funcionamiento y relaciones; y la dimensión social y cultural de la lengua extranjera.

Nuestro propósito, por tanto, era recoger la opinión de las profesoras que participan en el estudio, sobre qué objetivos y contenidos se pueden alcanzar mediante la implementación en los colegios de los recursos digitales creados, el cuento *La pandilla de Draco* y los juegos digitales sobre contenidos específicos de ciencias. Los cuestionarios incluían 14 preguntas, de las cuales doce eran preguntas cerradas, con una escala de valoración de 1 a 5 y las dos últimas abiertas, lo que permitía al informante añadir otros aspectos que considerase de interés. Tras la anotación de los datos se aplicó un análisis estadístico descriptivo con el fin de obtener información sobre frecuencias, mediana, moda, porcentajes y desviación típica. Los resultados obtenidos en este pilotaje inicial se tendrán en cuenta en la revisión y, en su caso mejora, de los materiales antes de la divulgación de los mismos a nivel europeo en los distintos países que participan en el proyecto.

V. Resultados del estudio

Los resultados iniciales obtenidos sobre el estudio del análisis de los cuestionarios, indican que las expectativas iniciales y el uso de recursos digitales en el aula de primaria dentro del programa de bilingüismo de la CAM denotan cierto escepticismo en cuanto a su uso en el aula. Las profesoras argumentan que sí conocen que existen un gran número de recursos digitales pero que con frecuencia no se ajustan a sus necesidades ni objetivos. Introducir estos materiales en la planificación de sus clases requiere más tiempo y dedicación del que disponen hoy en día. Por tanto, la tendencia es a prescindir de estos recursos y limitarse en un alto porcentaje al uso del libro de texto como fuente de información. No obstante, reconocen que lo ideal sería que existiesen materiales de calidad que pudieran adaptar a su contexto educativo.

Tras la presentación a las profesoras del cuento digital de *La pandilla de Draco*, el análisis de sus respuestas en el cuestionario final muestran una valoración positiva hacia el uso de este recurso digital en el aula. Estos resultados globales se recogen en la Tabla 13 que incluimos en el Apéndice.

A continuación presentamos un desglose de resultados sobre cada una de las variables o preguntas incluidas en el cuestionario. Cabe destacar la homogeneidad en las respuestas obtenidas, mostrando el grupo de profesoras participantes en el estudio gran coincidencia en cuanto a su valoración de las premisas que se presentan a continuación:

1. Ayuda a captar el sentido global e identificar información específica en el texto oral, relacionado con actividades del aula y del entorno de los alumnos, con apoyo de elementos lingüísticos y no lingüísticos (imagen y sonido) presentes en la comunicación, Tabla 1.

		Porcentaje
Válidos	Bastante de acuerdo	33,3
	Totalmente de acuerdo	66,7
	Total	100,0

Tabla 1: Ayuda a la comprensión auditiva global y específica

2. Favorece que los alumnos puedan leer y captar el sentido global y algunas informaciones específicas de textos variados y sencillos adecuados a su competencia comunicativa sobre temas conocidos, contenidos de ciencias, etc., Tabla 2.

		Porcentaje
Válidos	Bastante de acuerdo	33,3
	Totalmente de acuerdo	66,7
	Total	100,0

Tabla 2: Ayuda a la comprensión lectora global y específica

3. Ayuda a que los niños perciban y usen formas y estructuras propias de la lengua extranjera que contengan aspectos sonoros, de ritmo, acentuación y entonación dentro de diferentes contextos comunicativos de forma significativa, en actividades de lectura en voz alta y donde participen activamente, Tabla 3.

		Porcentaje
Válidos	Bastante de acuerdo	33,3
	Totalmente de acuerdo	66,7
	Total	100,0

Tabla 3: Fomenta la riqueza del lenguaje de cara a la comprensión oral y escrita

4. Puede ayudar a valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y mostrar curiosidad e interés hacia personas de otros países, culturas y lenguas, Tabla 4.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante de acuerdo	10	83,3	83,3	83,3
	Totalmente de acuerdo	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	100,0

Tabla 4: Ayuda a que los estudiantes se interesen por la lengua y la cultura

5. Favorece que los niños perciban los componentes básicos de una estructura narrativa: contexto, principales acciones, nudo, desenlace, personajes, etc. Tabla 5.

		Porcentaje
Válidos	De acuerdo	33,3
	Bastante de acuerdo	50,0
	Totalmente de acuerdo	16,7
	Total	100,0

Tabla 5. Ayuda a identificar la estructura narrativa

6. Fomenta la exposición a riqueza del lenguaje tanto a nivel de comprensión oral como escrita, Tabla 6.

		Porcentaje
Válidos	Bastante de acuerdo	33,3
	Totalmente de acuerdo	66,7
	Total	100,0

Tabla 6: Fomenta la riqueza del lenguaje de cara a la comprensión oral y escrita

Además, las profesoras consideran que con este cuento se puede motivar a los alumnos a seguir leyendo y completar los contenidos digitales sobre ciencias creados para el proyecto.

Por otra parte, las docentes que participaron en el estudio expresaron que estaban bastante de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto al cuento digital:

1. Facilita la participación en actividades de aula y en interacciones orales dirigidas sobre temas conocidos en situaciones de comunicación cotidianas, predecibles, simuladas o relacionadas con necesidades de comunicación inmediatas (hablar sobre habilidades y gustos, pedir permiso, etc.) respetando las normas básicas del interacción social, Tabla 7.

		Porcentaje
Válidos	Bastante de acuerdo	33,3
	Totalmente de acuerdo	66,7
	Total	100,0

Tabla 7: Ayuda a la participación y a la interacción oral

2. Puede servir como modelo para que los niños escriban frases y diversos textos cortos significativos en situaciones cotidianas y escolares, Tabla 8.

		Porcentaje
Válidos	De acuerdo	33,3
	Bastante de acuerdo	16,7
	Totalmente de acuerdo	50,0
	Total	100,0

Tabla 8: Ayuda a la escritura de frases y textos cortos

3. Puede ayudar a desarrollar estrategias de aprender a aprender y favorecer el aprendizaje autónomo, Tabla 9.

		Porcentaje
Válidos	Bastante de acuerdo	83,3
	Totalmente de acuerdo	16,7
	Total	100,0

Tabla 9: Ayuda a aprender a aprender y a adquirir autonomía

4. Fomenta el desarrollo de una idea de multiculturalidad, que se puede percibir mejor al ser cada niño de la pandilla de un país, Tabla 10.

		Porcentaje
Válidos	Bastante de acuerdo	83,3
	Totalmente de acuerdo	16,7
	Total	100,0

Tabla 10: Ayuda a formar a los estudiantes en aspectos culturales

5. Puede facilitar que los niños lo utilicen como modelo para crear sus propias narraciones y fomentar la escritura creativa, Tabla 11

		Porcentaje
Válidos	De acuerdo	33,3
	Bastante de acuerdo	58,3
	Totalmente de acuerdo	8,3
	Total	100,0

Tabla 11: Fomenta la escritura creativa

6. Las profesoras creen que el nivel lingüístico del cuento es apropiado para niños entre 8-10 años en su contexto educativo. No obstante, recomiendan que los niños puedan leer el cuento junto a la profesora para que les pueda ir aclarando mediante gestos y otros recursos el significado de algunas palabras más difíciles, Tabla 12.

		Porcentaje
Válidos	En desacuerdo	8,3
	De acuerdo	50,0
	Bastante de acuerdo	41,7
	Total	100,0

Tabla 12: Apropiado para niños de entre 8-10 años

Teniendo estos resultados en cuenta, quizá una revisión del cuento conlleve cierta simplificación del lenguaje y recursos literarios o la posibilidad de ofrecer una versión simplificada y una avanzada del texto en sí. De este modo, adaptamos el cuento a la diversidad que encontramos en las aulas.

El único aspecto sobre el que algunas profesoras mostraron cierta reserva durante la segunda fase del estudio, cuando se implemente el cuento en sus clases, se refiere a aspectos metodológicos.

Las profesoras mencionan los posibles problemas de organización dentro de la clase:

“Imagino que el cuento está diseñado para trabajarlo en gran grupo en el aula. En ese caso, como no todos pueden participar al mismo tiempo (leer, resolver los acertijos o contestar preguntas) es probable que algunos alumnos (especialmente los de niveles más bajos) tiendan a perder la atención o distraerse en algunos momentos en los que hay textos más largos o densos.”

Estas reflexiones ponen de manifiesto la necesidad de diseñar una guía del profesor clara y precisa que evite las dificultades que pudieran darse en clases que cuentan con una ratio de alumnos alta y que, además, las componen niños que muestran una gran diversidad en cuanto a sus niveles de atención, motivación, procesos de aprendizaje y resultados.

De las preguntas abiertas, las profesoras coinciden en el potencial del cuento en su desarrollo metodológico. Estiman que se pueden diseñar numerosas actividades en las que practicar la lengua y los contenidos del ciclo. Finalmente, consideran que pueden adaptarse con facilidad a los distintos niveles del aula. Responde, por tanto, a la diversidad del aula, y más específicamente al aula de lengua extranjera y CLIL

Queremos concluir la presentación de los resultados obtenidos citando de modo textual las palabras de una de las profesoras que participaron en esta investigación:

“Para los niños es muy motivador trabajar con materiales digitales, especialmente si se les incorporan dibujos coloridos con movimiento y sonidos, como los de este cuento. Sienten que están jugando o que se trata de un premio en vez de estar trabajando o leyendo un texto del libro como siempre.”

Para las investigadoras, y autoras de este artículo, supone una enorme recompensa recibir este *feedback* por parte de los expertos que trabajan en el aula y favorecen un aprendizaje significativo día a día.

VI. Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta primera fase del estudio con profesoras que imparten enseñanza de lengua inglesa a través de contenidos, principalmente de ciencias naturales, vienen a demostrar el valor que tiene una historia digital para el aprendizaje en cuanto que aumenta la motivación al provocar una respuesta afectiva positiva, estimula el aprendizaje significativo y pone en marcha muchas capacidades del niño que aprende: no sólo las verbales, sino también capacidades intelectuales de razonamiento y simbolización, afectivas, sociales y creativas.

La valoración del cuento digital ha sido extraordinariamente positiva y resulta de enorme interés ahora conocer la opinión de los niños ante los recursos diseñados. Queremos conocer el grado de aceptación de los fundamentos de este cuento así como su influencia en el proceso de aprendizaje y de resultados lingüísticos, de contenido, literarios y culturales. Las profesoras consideran que el cuento da acceso de manera coherente y motivadora a los contenidos de ciencias en forma de juegos digitales diseñados para este proyecto. Estos contenidos versan sobre temas tales como la materia y sus propiedades, el sistema solar o la representación de la Tierra y vienen a coincidir en todos los países que forman parte del proyecto. Se ha señalado la necesidad de diseñar una guía para el profesor y actividades complementarias que les ayuden en la presentación y explotación de los recursos con los niños.

Por tanto, antes del inicio de la segunda fase del estudio será necesario completar esas nociones metodológicas que incidan en cómo introducir de manera adecuada recursos tecnológicos en la clase de primaria para que vaya más allá de la motivación inicial derivada de la sorpresa de su uso en clase.

Demostramos, de esta manera, el valor que un cuento digital puede tener en el contexto actual de enseñanza a través de la metodología CLIL. Creemos que crear un cuento partiendo de principios fundamentales literarios, de aprendizaje, cognitivos y lingüísticos introduciendo además nociones socioculturales son la clave para el éxito inicial obtenido. Una de las mayores dificultades encontradas en el proceso de creación de este cuento digital ha sido el establecer líneas de diálogo con los profesionales de la tecnología y hacerles entender la importancia de integrar animación, imagen, sonido y texto siguiendo las indicaciones de los expertos en aprendizaje, lenguas extranjeras y literatura infantil. Esperamos que la evaluación obtenida a las propuestas tecnológicas en las que hemos insistido desde el inicio de este proyecto sirva para reforzar esa cooperación necesaria guiada por los fundamentos de aprendizaje esbozados en este artículo.

Referencias

- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology* 24 (3-4), pp. 323-335
- Brett, P. (1995). Multimedia for listening comprehension: The design of a multimedia-based resource for developing listening skills. *System* 23 (1), pp. 77-85.
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. cast. Realidad mental y mundos posibles. Los actos que dan sentido a la experiencia. Madrid: Gedisa, 1988.)
- Del Rey Briones, A. (ed.) (2007) *El cuento tradicional*. Madrid: Akal.
- Dickinson, D.K. (2001). Putting the pieces together: Impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten. In D.K. Dickinson and P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, pp. 257-287.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf and G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language learning*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, pp. 35-56.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly* 24, pp. 174-187.
- Felix, U. (1995). Theater Interaktiv: multimedia integration of language and literature. *On-CALL* 9, pp. 12-16.
- Fidelman, C. G. (1997). Extending the language curriculum with enabling technologies: Nonverbal communication and interactive video. In K.A. Murphy-Judy (Ed.), *NEXUS: The convergence of language teaching and research using technology*. Durham, NC: CALICO, pp. 28-41.
- Gassin, J. (1992). Interkenesics and interprosodics in second language acquisition. *Australian Review of Applied Linguistics* 15 (1), pp. 95-106.
- Glazer, S.M. & Burke, E.M. (1994). *An integrated approach to early literacy: Literature to language*. Boston: Allyn and Bacon.
- Held, J. (1977) *L'imaginaire au pouvoir: les enfants et la littérature fantastique*. (Trad. cast. Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario. Barcelona: Paidós, 1981).
- Hoven, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology* 3 (1), pp. 88-103.
- Isbell, R. (2002). Telling and retelling stories: learning language and literacy. *Young Children* 57 (2), pp. 26-30.
- Jennings, C. (1991). *Children as story-tellers*. Melbourne: Oxford University Press.
- Kellerman, S. (1992). "I See What You Mean": The role of kinetic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning. *Applied Linguistics* 13 (3), pp. 239-258.
- Mallan, K. (1991). *Children as storytellers*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Meyer, L. (1990). It was no trouble: Achieving communicative competence in a second language. In R. Scarcella, E. S. Andersen, and S.D. Krashen (Eds.), *Developing communicative competence in a second language*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, pp. 195-215.
- Mueller, G. (1980). Visual context cues and listening comprehension: An experiment. *Modern Language Journal* 64, pp. 335-340.

- Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G. & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology* 94, pp. 22-33.
- Raines, S. & Isbell, R. (1994). *Stories: Children's literature in early education*. Albany, NY: Delmar.
- Richards, J.C. & Anderson, N.A. (2003). What Do I See? What Do I Think? What Do I Wonder? (STW): A visual literacy strategy to help emergent readers focus on storybook illustrations. *The Reading Teacher* 56 (5), pp. 442-444.
- Sticht, T.G. (2003). From oracy to literacy. *Literacy Today*, 36. Available at: <http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/sticht.html>
- Van Scoter, J., Ellis, D., & Railsback, J. (2001). Technology in early childhood education: Finding the balance. Portland, OR: Northwest Educational Technology Consortium.
- Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93, pp. 243-250.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development* 69, pp. 848-872.
- Wright, A. (2000). Stories and their importance in language teaching. *Humanising Language Teaching* 2 (5), pp. 1-6.
- Wright, J.L. & D.D. Shade (Eds.) (1994). *Young children: Active learners in a technological age*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Zevenbergenn, A.A. & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S.A. Stahl and E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, JJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 177-200.

Agradecimientos

Agradecemos a las profesoras que han participado en este estudio el interés mostrado y el tiempo invertido en completar los cuestionarios y contestar nuestras preguntas. Sin su compromiso esta investigación no hubiese sido posible. Queremos agradecer a la Comisión Europea la concesión del proyecto dentro del cual se enmarca esta investigación (*E-CLIL*, 504671-LLP-1-2009-1-ES-COMENIUS-CMP).

Recommended citation

Ramírez-Verdugo, M.D., and Sotomayor, M.V. (2012). El valor de una historia en el contexto europeo de aprendizaje integrado a través de lengua y contenido (CLIL) In: *Digital Education Review*, 22, 52-67. [Accessed: dd/mm/yyyy] <http://greav.ub.edu/der>

Copyright

The texts published in Digital Education Review are under a license *Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 2,5 Spain*, of *Creative Commons*. All the conditions of use in: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.en_US

In order to mention the works, you must give credit to the authors and to this Journal. Also, Digital Education Review does not accept any responsibility for the points of view and statements made by the authors in their work.

Subscribe & Contact DER

In order to subscribe to DER, please fill the form at <http://greav.ub.edu/der>