

Trabajo Fin de Grado

Análisis metodológico e intervención comparativa
de Suggestopedia y TPRS en la etapa de Educación
Infantil

Autor

Julia Araguás Morata

Director

Claus-Peter Neumann

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

Año 2016

Índice

Análisis metodológico e intervención comparativa de Suggestopedia y TPRS en la etapa de Educación Infantil.....	1
1. Resumen.....	1
2. Introducción	2
3. Marco teórico	5
3.1 Teorías de la adquisición del lenguaje	7
3.1.1 Conductismo	7
3.1.2. Innatismo	8
3.1.3 Interaccionismo.....	9
3.1.4. Otros aspectos a tener en cuenta / Otras teorías	10
3.2 Recorrido histórico por las diferentes metodologías	14
3.2.1 Suggestopedia	26
3.2.2 TPRS.....	29
4. Descripción del proyecto de investigación.....	31
4.1 El objetivo del proyecto	31
4.2 Diseño de las actividades	33
4.2.1. Suggestopedia	34
4.2.2. TPRS	37
4.3 Implementación de actividades.....	39
4.3.1. Primer centro: Colegio San Viator	39
Única sesión. Método utilizado: Suggestopedia	39
Única sesión. Método utilizado: TPRS	40
4.3.2. Segundo centro: Colegio Pio XII.....	41
Sesión 1. Método utilizado: Suggestopedia	42
Sesión 2. Método utilizado: Suggestopedia	44
Sesión 1. Método utilizado: TPRS	45
Sesión 2. Método utilizado: TPRS	46
4.3.3. Tercer centro: Colegio El Parque	47
Sesión 1. Método utilizado: Suggestopedia	47
Sesión 2. Método utilizado: Suggestopedia	47
Sesión 1. Método utilizado: TPRS	48
Sesión 2. Método utilizado: TPRS	48
4.3.4 Evaluación de los alumnos	49
5. Resultados numéricos	50

ANÁLISIS METODOLÓGICO E INTERVENCIÓN COMPARATIVA DE SUGGESTOPEDIA Y TPRS EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN INFANTIL

6. Interpretación de los resultados	56
7. Conclusiones.....	60
8. Agradecimientos	61
9. Referencias bibliográficas.....	62
9.1 Recursos.....	67
10. Anexos.....	68
10.1 Horario de implementación	68
10.2 Texto de la sesión 1. Suggestopedia	69
10.3 Ficha de evaluación	70
10.4 Pictogramas de la historia.	71
10.5 Respuestas tipo al bingo.	72
10.6 Cartas a los directores	75

Análisis metodológico e intervención comparativa de Suggestopedia y TPRS en la etapa de Educación Infantil

Methodological analysis and comparative application of Suggestopedia and TPRS at nursery classroom

Elaborado por Julia Araguás Morata.

Dirigido por Claus-Peter Neumann.

Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2016

Número de palabras (sin incluir anexos): 17.921

1. RESUMEN

La imperante necesidad actual de incorporar el bilingüismo en las aulas permite y obliga al docente a reflexionar sobre el inglés como segunda lengua, en qué medida podemos vincular el aprendizaje de una segunda lengua con la lengua materna comenzando por un estudio de las teorías de la adquisición del lenguaje, pasando por el análisis de diversas metodologías en la enseñanza de una segunda lengua a lo largo de la historia, haciendo especial hincapié en dos de ellas, desde la teoría hasta la práctica, ya que de estas parte el estudio cuasiexperimental.

Las metodologías Suggestopedia y TPRS son comparadas en el aula de tercero de Infantil mediante una propuesta de intervención en varios grupos de control de colegios de la ciudad de Huesca.

Posteriormente analizados sus resultados, por medio de la observación y evaluación cuantitativa de los resultados por escrito, se demuestra que la metodología a trabajar difiere del contexto de trabajo y los resultados son variables tanto en un mismo centro escolar con sus peculiaridades, como entre grupos del mismo centro.

Palabras clave

Adquisición, TPRS, Suggestopedia, Inglés, Educación Infantil.

2. INTRODUCCIÓN

Con la creciente influencia de la globalización durante el último tercio del siglo XX en España, surge una necesidad imperiosa del uso de lenguas extranjeras, concretamente el inglés. Esta repercusión se reproduce en el ámbito educativo, con una puesta en marcha del bilingüismo en la Educación Primaria de dimensiones obligatorias, como así lo declara la Ley Orgánica Educativa (LOE) en el artículo 17: “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.” (Ley Orgánica de Educación, BOE, N° 7899, 2006).

Más adelante, con la llegada de una nueva ley, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora Educativa), en el año 2013, se pone de manifiesto la posibilidad de incorporar profesores nativos o que tengan un gran dominio del idioma (BOE, sec. 1 (2013)).

Entonces el proyecto bilingüe toma protagonismo y se expande por toda la península ibérica y, especialmente, en Aragón, donde se encuentran los maestros pioneros durante casi dos décadas de enseñanza bilingüe. En Septiembre de 1996, se instaura el primer programa bilingüe en centros públicos españoles, llamado Programa de Currículo Integrado español-inglés, como así constata Liberal (2013, pp. 6). Son 44 centros de educación infantil y primaria, de los cuales 4 pertenecen a las 3 provincias aragonesas, como son el CP San Vicente, en Huesca; el CP Las Anejas, en Teruel y el CP Fernando el Católico y el CP Hilarión Gimeno, en Zaragoza. La elección de estos centros fue incentivada por el entorno social (medio-bajo) de los mismos y la baja matriculación.

En 1999 se apuesta por esta iniciativa y se le da continuidad, no solo al inglés, sino que se toma en consideración todas las lenguas extranjeras y debido a la proximidad con Francia, se establece una colaboración desde el Departamento de Educación y Cultura de Aragón con la Academia de Toulouse. En los años posteriores, comienzan a impartirse secciones bilingües en diversos institutos distribuidos por las tres provincias de Aragón. Después de unos años, más centros pueden impartir el bilingüismo francés en Primaria e Infantil e incluso el alemán en secundaria.

Se impone la denominada enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera). Liberal afirma que este programa concierne a todo el equipo docente, ya que es necesaria una formación bilingüe del profesorado, una participación en intercambios escolares y un reciclaje constante de metodología, un dominio de las TIC, así como de la elaboración propia de material y recursos docentes y la coherencia en todas las áreas curriculares (Liberal, 2013, p. 7).

En 2013 se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA). Con él se pretende desarrollar las destrezas básicas del alumnado: hablar, escribir, escuchar, leer y conversar de forma natural. Asimismo, se establece la modalidad CILE (Currículo Impartido en Lengua extranjera), que lleva consigo la autorización de los centros a impartir lenguas extranjeras (inglés, francés o alemán) un mínimo de 30% del horario o un 20%, dependiendo de la modalidad CILE 1 o CILE 2.

Por lo tanto, se pretende que los alumnos del segundo ciclo de Infantil comiencen a interiorizar el idioma extranjero desde una perspectiva práctica del lenguaje, es decir, su producción, comprensión oral y fonética serán puntos clave en la guía didáctica (Liberal, 2013, p. 8).

No obstante, cabe destacar que el modelo de Bilingüismo no solo se imparte en Aragón, sino que se extiende a las demás comunidades autónomas. Además, Ortells afirma que la práctica del bilingüismo no es el resultado de la reflexión y del desarrollo educativo y política europea, sino que en muchas ocasiones ha sido fruto de una respuesta a las adversidades, cambios y la necesidad social y económica de Europa y del mundo, puesto que la difusión del inglés ha aumentado en el ámbito laboral como un distintivo en la formación profesional del individuo (Ortells, 2013, p. 10). Concretamente en Aragón, un gran colectivo docente reclamó una segunda lengua extranjera e idiomas como el inglés, el francés y el alemán obtuvieron resultados positivos. En consecuencia se pidió un trato igualitario.

A partir de 2013, los centros se decantan primordialmente por el inglés para aplicar el bilingüismo en vistas de que los jóvenes adquieran las destrezas comunicativas que el currículo ordinario no parece garantizar y que el mundo laboral exige. Claro que surge

un obstáculo: la formación del profesorado, problema que trata de suplirse mediante la formación continua.

Con todo ello, a pesar de los acontecimientos, Ortells afirma que hasta el momento, predomina una preocupación de los factores que afectan a la eficacia de la enseñanza. Los expertos han de preguntarse qué se enseña, en qué grado, para qué usos y cómo (metodología) (Ortells, 2013, p.12).

Teniendo en cuenta todos estos factores, me centraré en la metodología a impartir en la etapa de Infantil. El proyecto de investigación pretende responder si una metodología ya aplicada y con éxito puede resultar garantía de éxito en centros de la ciudad de Huesca haciendo previamente un recorrido de las principales metodologías impartidas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto es un proyecto de investigación y al mismo tiempo una intervención educativa contextualizada para responder a una pregunta previamente formulada: ¿Qué método es el adecuado para la enseñanza del inglés durante la etapa de Educación Infantil?

3. MARCO TEÓRICO

A lo largo del tiempo, expertos han indagado en la naturaleza de la adquisición de una lengua. Para poder comprender este fenómeno es necesario primero definir qué significa adquisición, que se puede definir como el estudio, tanto del individuo como de un grupo, el cual está aprendiendo una lengua. Krashen, un investigador de la adquisición de la segunda lengua, por otra parte discierne entre «adquisición» y «aprendizaje», mientras que el primero es inconsciente, el segundo término aplica la consciencia en su proceso, de manera que el manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural es competencia de la adquisición y el «aprendizaje» se relaciona con una intencionalidad la mayor parte de las veces en un contexto institucional (Krashen, 1982, p. 13).

Los expertos coinciden en que es necesario reflexionar sobre cuáles son los procesos cognitivos que aparecen en el aprendizaje de la lengua materna para poder comprender cómo se adquiere una segunda lengua.

Mientras que durante el siglo XIX se aporta una visión neurológica, diversos autores comienzan a observar qué áreas del cerebro son las responsables del habla. Paul Pierre Broca da nombre al área de Broca, conocida más comúnmente como el área que se encarga del lenguaje, presente en el hemisferio izquierdo. El área de Wernicke, que se encarga de la entrada de información por la vía auditiva, es también central en el proceso del lenguaje junto con la fisura de Sylvian. Estudios posteriores revelan que no hay una localización específica del cerebro a través de la cual se adquiere el lenguaje, aunque es en el hemisferio izquierdo donde se encuentran las principales áreas responsables de la adquisición y desarrollo del lenguaje. No obstante, existe una especialización comunicativa en cada hemisferio del cerebro llamada lateralización, la cual está presente durante la primera infancia. Dicha especialización aumenta a medida que el sujeto madura y, por el contrario, disminuye su plasticidad, esto es, un área del cerebro es progresivamente menos capaz de asumir funciones de otra (Saville-Troike, 2012, p. 73). Lenneberg propone que los infantes tienen un número limitado de años durante los cuales pueden adquirir su primera lengua (lengua materna) perfectamente.

Mientras que si traspasan ese rango de edad, no será posible un desarrollo normal del lenguaje. Dicho en otras palabras: La hipótesis del periodo crítico (Critical Period Hypothesis) (en Brown, 2007, p. 57-64).

Las circunstancias donde toma lugar la adquisición de una segunda lengua deben ser tenidas en consideración, aunque suelen ser ignoradas o asumidas implícitamente. La pregunta de cómo se aprende lleva consigo aspectos diversos, si el hablante está expuesto en un ambiente informal o formal. Si se trata de un ambiente formal, será instruido en una educación reglada (en un colegio, por ejemplo), pero si de lo contrario es informal, el hablante estará sujeto a una inmersión completa en el contexto, el lenguaje será fruto de las necesidades básicas de convivencia. En ambos estilos están involucradas las dimensiones culturales, sociológicas y económicas que afectan al lenguaje y al hablante (Álvarez, 2010, 251-256).

Las circunstancias en el proceso del aprendizaje son importantes. A la edad de los cinco o seis años, los niños están aprendiendo cómo aprender, los valores, las creencias dentro de una sociedad y una cultura. En definitiva, para cuando ya reciben una educación formal, los niños han interiorizado las reglas de comportamiento adecuado que se consideran apropiadas para su rol en la sociedad (comunidad) y establecen los procedimientos de la socialización (Saville-Troike, 2012, p. 127). Brown añade la importancia de las habilidades del alumnado y las interferencias entre el aprendizaje de una primera lengua y la segunda y es que existen similitudes en el desarrollo de la adquisición que más adelante se van a tratar (Brown, 2007, p.72).

3.1 Teorías de la adquisición del lenguaje

3.1.1 Conductismo

Como primera teoría a mitad del siglo XX surge el *conductismo*. Brown distingue el condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante de Skinner. Ivan Pavlov era un psicólogo ruso que experimentaba para lograr la salivación de un perro inmediatamente después del sonido de una campana. En el experimento clásico, Pavlov entrenaba al perro mediante repeticiones en las cuales hacía sonar una campana previamente a ofrecer la comida (estímulo incondicionado), lo que hacía salivar al perro. Tras repetir la situación, finalmente, Pavlov hacía sonar la campana sin ofrecer el plato de comida ni su consecuente olor, pero el perro salivaba igualmente, ya que asociaba el sonido de la campana con la comida. El perro había adquirido la respuesta condicionada: salivación como respuesta al sonido. Un estímulo que previamente era neutral (el sonido) se había convertido en motivo de la respuesta (salivación) que originalmente era provocada por otro estímulo (el olor de la comida) (Brown, 2007, p.86-91). Con este experimento Pavlov aportó algo nuevo a la ciencia del comportamiento demostrando que la relación estímulo-respuesta puede ser entrenada y/o aprendida en seres vivos y por consiguiente en seres humanos también, es decir, la conducta se puede condicionar.

En 1938 B. F. Skinner continua el andamiaje de Watson y Thorndike y es que ambos se pueden considerar conductistas, pero añadiendo ciertos aspectos. Enfatizando la ley del efecto de Thorndike¹ (Chaplin & Krawiec, 1978 p. 157-160), Skinner demuestra la importancia de los eventos que acompañan tras la respuesta. El conductismo fue acuñado por John B. Watson, un psicólogo americano que se basó en los experimentos de Iván Pavlov. Posteriormente B. F. Skinner comprueba las teorías de Watson y

¹ Thorndike fue un psicólogo norteamericano que experimentó con animales. En concreto, para explicar dicha ley, colocó un gato en una jaula, la cual se podía abrir gracias a una serie de mecanismos a los que podía acceder el gato.

La “inteligencia animal” a la que se refería el psicólogo podría considerarse como la relación existente entre presionar la manecilla o el mecanismo y la posibilidad de salir de la jaula. Sin embargo, esta ley pudo demostrar que una acción acompañada de un estado de satisfacción tenderá a repetirse más a menudo que una acción seguida de un estado de insatisfacción.

argumentaba que el ser humano responde a un estímulo (ambiente) pero también ocurre el proceso contrario, actúan sobre el ambiente para dar lugar a nuevas consecuencias. Todo parece resumirse a dos premisas: las respuestas adecuadas o que desean ser mantenidas en el comportamiento, serán reforzadas; mientras que las que se deseen eliminar, no serán reforzadas. Así pues, parece tener un carácter meramente manipulador, donde la conducta humana puede controlarse y “dar forma” con la elección de las recompensas y castigos (DeMar, 1988). Como docentes, educadores e incluso padres, es una práctica muy extendida la cual se cuestiona su éxito pero se ha de tener en cuenta.

3.1.2. Innatismo

Desde el comienzo de 1950, se pone en auge el innatismo o mentalismo. Este fenómeno trae consigo el enfoque: *Comprehension Approach*, que se basa en el innatismo. El *Humanistic Approach*² coincide en tiempo con el *Comprehension Approach* y comparten algunos rasgos. El innatismo defiende la idea de que las personas tienen una capacidad innata que les permite formular inconscientemente hipótesis sobre las bases de un idioma (su gramática especialmente).

Uno de los autores más influyentes del siglo XX fue Chomsky, principal representante del innatismo y del mentalismo. Los defensores de esta postura defienden que las habilidades mentales y los procesos cognitivos son los responsables de la adquisición de una lengua. Al contrario de lo que piensan los expertos partidarios del conductismo, véase Skinner, el cual defiende que el aprendizaje de una lengua es un proceso mecánico instructivo similar a la educación que recibe un perro. De acuerdo con Chomsky, una lengua no es aprendida mediante un proceso condicionado o a través de la analogía (el uso de estructuras que han sido practicadas en otro contexto) como la teoría del condicionamiento sugiere. Los innatistas sostienen que el aprendizaje de una

² El enfoque humanista se basa en las recompensas o refuerzos intrínsecos, es decir, la auto-motivación. A diferencia del conductismo, que defiende las recompensas extrínsecas. Una educación basada en este enfoque se centrará en el alumno, la forma de construir su autoestima y auto-concepto dejando que sea éste quien tome la responsabilidad de su propio aprendizaje. Se acuña el término “*self actualization*” para explicar el continuo reciclaje de una persona, es decir, su continuo aprendizaje y desarrollo de sus potencialidades.

lengua es posible a partir de unas habilidades innatas que todo ser humano posee y a través de las cuales se adquiere progresivamente una lengua (Larsen-Freeman, 2011, p. 51).

3.1.3 Interaccionismo

Sobre el año 1970 los desarrollos en la sociolingüística, la pragmática y el funcionalismo traen consigo una nueva teoría: el *interaccionismo*.

Muchos autores enfatizan la interacción como carácter relevante en la adquisición de una lengua frente a otros aspectos, concepto central en las principales teorías que se desarrollan desde 1980. Los enfoques sociológicos reflexionan sobre la naturaleza y el rol de la interacción en la adquisición.

En general, la teoría sociocultural declara que el lenguaje es aprendido a través de actividades mediadas socialmente. El enfoque sociocultural comprueba que unos hablantes pueden ser más exitosos que otros debido a su nivel de acceso, la participación en una comunidad de aprendizaje o la cantidad de mediación que recibe el sujeto del experto (profesor o compañero experto) y cómo éste utiliza la ayuda proporcionada. El nivel donde ocurre la mediación que se produce entre el experto y el aprendiz es llamada Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) por Vygotsky (en Saville-Troike, 2012, p. 119).

Otro tipo de interacción es el *feedback*, que, entre otras funciones, proporciona para el estudiante no nativo una “corrección”. Mientras que en la lengua materna no se aprecia la corrección, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua sí aparece. El feedback negativo es quizás la forma directa de corrección, incluyendo declaraciones explícitas como “*that is the wrong word*”, directrices sobre lo que es correcto decir y no se debe decir y explicaciones relativas a gramática y usos del lenguaje. Al mismo tiempo se produce la corrección indirecta, que tiene funciones diferentes como preguntar para aclarar “*you can’t what?*”, elevar el tono de voz o modificarlo repitiendo la producción del alumno e inclusive parafrasear el discurso del alumno (Saville-Troike, 2012, p. 116).

También existe la interacción intrapersonal, esto es, la comunicación que aparece dentro de la mente del sujeto, para Vygotsky es conocido como un fenómeno sociocultural, puesto que el individuo puede ejercitar lo que será su discurso hablado en una comunidad. El discurso privado es un ejemplo de interacción intrapersonal y, además de ser un medio para practicar el discurso, sirve para expresar ideas o hacerse preguntas, es decir, el sujeto habla consigo mismo y mejora su desarrollo cognitivo.

De la mano de esta hipótesis, se encuentra Jerome Bruner, un investigador en psicología educativa y procesos cognitivos. Bruner acuña el término *scaffolding*,³ andamiaje, como la descripción del apoyo del profesor o compañero avanzado para su nivel o respecto de la media grupal. Dicho apoyo permite al estudiante recibir un lenguaje comprensible para él (en Lightbown y Spada, 2013, p. 25).

Esta teoría incluye toda la práctica del profesor el cual predice los posibles problemas o dificultades tipo a los que se enfrentarán los alumnos durante la tarea planteada. Los ejemplos más claros de esta práctica son la activación de los conocimientos previos al comienzo de una actividad o un breve repaso de las palabras clave al final de la misma.

3.1.4. Otros aspectos a tener en cuenta / Otras teorías

De manera opuesta, se ofrece una visión de la adquisición del lenguaje sin interacción. Saville-Troike postula que hay individuos capaces de alcanzar el nivel avanzado de adquisición sin necesidad de que haya una comunicación interpersonal u oportunidad de negociación en el lenguaje con otros, mientras que algunos individuos se involucran en una amplia interacción sin aprender esa lengua. Se dice que una interacción cara a cara facilita el aprendizaje de una segunda lengua. Estudiantes que viven en un país extranjero, por ejemplo, pueden no entender o no expresar conceptos abstractos en una asignatura (académica), sin embargo, pueden ser capaces de

³ Guía verbal por la cual un experto proporciona ayuda a un aprendiz realizando cualquier tarea específica o una colaboración verbal entre compañeros desarrollando una tarea que puede ser difícil para cualquiera de ellos de manera individual.

desenvolverse de manera adecuada en diferentes situaciones sociales siempre y cuando no haya ausencia de un contexto familiar para el hablante o la información impredecible necesita ser expresada y poseen recursos básicos en el lenguaje (Saville-Troike, 2012, p. 123).

También es plausible una visión desde la competencia del *listening*. En los inicios de la adquisición, el lenguaje se percibe como ruido. Stephen Krashen parece relacionar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua con el aprendizaje de la lengua materna, pues en ambos casos el aprendiz se expone al *input* sin hablar, es por ello que recibe el nombre de “fase silenciosa”, periodo que conlleva 6 meses (en Brown, 2007, p. 295).

El primer paso en darle sentido a lo que las personas dicen, es reconociendo patrones recurriendo a secuencias de sonidos y conectando significados a ellos. Los aprendices más jóvenes pueden agregar sentido al *input* más fácilmente si ellos saben de qué va a hablar su interlocutor, si las palabras clave y las frases están aprendidas previamente a la escucha del discurso encadenado,⁴ si el hablante pausa frecuentemente ante una dificultad en alguna frase, si los mensajes orales están apoyados de imágenes incluyendo una parte escrita y si la situación comunicativa es recíproca de manera que permita al oyente buscar la repetición y aclaración o pedir que se reproduzca de manera más lenta. Asimismo, hay factores no lingüísticos que influyen en la comprensión oral como la calidad de la señal (distorsiones en el sonido), ruido de fondo, cualquier distracción de la atención del oyente u oyentes y características afectivas como la ansiedad (Lynch 1998, p. 3-19).

Field contempla el listening en cuanto a cantidad o calidad. No está claro cuáles son los niveles en el proceso de la comprensión auditiva, pero se definen por la exigencia hacia el alumno o las estructuras lingüísticas, de manera que el desarrollo de dicha competencia se hará dificultoso si éste cree que no va a comprender lo que escucha. Además, la pedagogía actual parece no dejar claro cuáles son los objetivos, únicamente

⁴ *Connected speech*. Es el discurso conectado o encadenado, esto es, una herramienta utilizada en el discurso hablado que tiende a lo práctico y óptimo. Para ahorrar en esfuerzo. Un ejemplo es unir el verbo y su complemento directo pronunciándolos como una única palabra. i.e. look around /lukaraun/

expresa que el alumno será más competente cuanto más esté en contacto con una lengua, pero ello no da garantía de éxito (Field, 2009, p. 35-57). Sin embargo, sí existe un marco de referencia: el europeo, que sirve como guía en la metodología y plantea una serie de preguntas que sirven para todo tipo de necesidades del alumnado en función de los recursos presentes (Consejo de Europa, 2002, p. 1-4) y distingue entre tres niveles, que son el nivel básico (A1, A2), usuario independiente (B1, B2) y usuario competente (C1, C2) dentro de los cuales se contemplan características propias de la comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y expresión escrita (Consejo de Europa, 2002, p. 30-35).

A ello se le debe añadir el soporte visual (*visual scaffolding*). Cuando los estudiantes pueden ver lo que el profesor describe y trata de explicar, esto no sirve únicamente para que el *input* sea más comprensible, sino que es útil para eliminar el *filtro afectivo* resultado del aburrimiento o el miedo del estudiante que comienza a entender poco a poco en clase (Kidwai et al, 2004, p. 452). Krashen declara que el input ha de ser comprensible para el estudiante. Si el alumno se encuentra aburrido o nervioso durante la práctica educativa, su aprendizaje se verá influido notoriamente en la adquisición de la nueva lengua, incluso si la lengua a la que está expuesta (input) es comprensible para él (en Brown, 2007, p. 295). De este modo, el control del filtro afectivo y el input permite el control del riesgo y la frustración presentes en el estudiante, el profesor puede crear un ambiente en el cual los alumnos se sientan libres de cometer errores a través del aprendizaje motivándoles a buscar alternativas a un problema planteado, ayudándoles a sentirse como uno más y focalizando en las metas logradas (en Lightbown y Spada, 2013, p.106). Practicar es importante para ayudar a los estudiantes a recordar y aplicar sus conocimientos, pero mucha cantidad también puede impedir su aprendizaje. El objetivo final es conseguir la independencia del alumno dándole una serie de instrucciones de la actividad.

Aparece una vertiente psicológica que sustenta el principal marco teórico enfocado a los procesos de aprendizaje: el *procesamiento de la información*, el *Connectionism* y la *Complexity Theory*. Los tres conciben la adquisición de una lengua como el aprendizaje de cualquier otro dominio (Larsen-Freeman, 2011).

Los enfoques basados en el procesamiento de la información conciben el procesamiento de la información que recibe el sujeto como procesos mentales donde se incluyen la percepción y la entrada de la nueva información (todo ejemplo de lenguaje expuesto al hablante), la construcción, organización y regulación de las representaciones mentales, recopilación y estrategias en la producción. Aprender una habilidad inicialmente requiere de la atención del aprendiz, de modo que es necesario un procesamiento controlado, pero conforme se va avanzando los procesos son cada vez más automatizados y requieren de menor atención continuada y consciente por parte del sujeto. En el aprendizaje también se engloban la reestructuración y la reorganización de las representaciones mentales, estos procesos producen estructuras (mentales) más coordinadas, integradas y eficientes, lo que lleva a una respuesta más rápida y una práctica automatizada. Además, la reestructuración unida a la memorización, representa un aumento significativo en el dominio de la lengua. Es en el momento que el sujeto interioriza las habilidades básicas, cuando puede prestar atención a estructuras más complejas del lenguaje y es desde la práctica donde puede automatizarlas (Villar, 2003, p. 328-330).

En definitiva, son muchas las visiones desde las que se observa la adquisición del lenguaje. Procedamos a continuación a contemplar las distintas metodologías en la enseñanza.

3.2 Recorrido histórico por las diferentes metodologías

Desde los comienzos en la enseñanza de una lengua hasta la actualidad se han tenido ciertas preocupaciones que siguen vigentes en nuestros días acerca de cómo enseñar una lengua extranjera. Los cambios en la metodología de enseñanza reflejan el punto de mira hacia las habilidades y competencias que han ido necesitando los aprendices, como desarrollar una competencia oral frente a la comprensión lectora como meta de estudio. También se refleja el cambio en las teorías pedagógicas de la enseñanza de la lengua. Las preocupaciones actuales no son nuevas, sino que son producto de las respuestas contemporáneas a preguntas que han sido planteadas frecuentemente a lo largo de la historia de la enseñanza del lenguaje.

Se estima que casi el 60% de la población mundial es multilingüe. Por lo que es justo decir que a través del tiempo el aprendizaje de una lengua extranjera ha suscitado un gran interés. Mientras que actualmente es el inglés el idioma más estudiado en todo el mundo, hace 500 años era el latín. En los siglos XVI, XVII y XVIII en Inglaterra los niños recibían una educación reglada acerca de la gramática del latín, el estudio de las declinaciones, conjugaciones, traducción y práctica en escritura, es decir, los niños estaban recibiendo una educación avanzada en gramática y retórica. Esta práctica docente era una experiencia somnífera para sus alumnos, que eran castigados gravemente si era necesario. Ocasionalmente había intentos por promover una alternativa metodológica, Roger Ascham y Montaigne en el siglo XVI, por ejemplo, planteaban propósitos específicos para la modificación del currículo y cambios en la manera de impartir el latín (en Richards y Rodgers, 2012, p. 2).

El rechazo del latín llevó a reflexionar sobre si debía de enseñarse y posteriormente cesó la metodología basada en la gramática. El latín se dejó de usar como un vehículo de comunicación para convertirse en una lengua extinta, una lengua muerta y una forma de “gimnasia mental” para ejercitar el cerebro.

Cuando las lenguas modernas comenzaron a establecerse en el currículo, fueron impartidas del mismo modo que se impartió el latín, usando libros de texto, considerando normas de gramática abstracta, listas interminables de vocabulario y

frases para traducir. Ofrecía una visión de la estructura interna del idioma, pero no tenía nada que ver con el objetivo en sí mismo de la comunicación (Richards y Rodgers, 2012, p. 3).

Durante el siglo XIX, este enfoque de enseñanza basado en el estudio del latín clásico fue instaurado en la enseñanza de lenguas extranjeras en los colegios. Los libros de mitad de siglo recopilaban normas en desuso de morfología con pequeños apartados puramente memorísticos. Este método es conocido como *Grammar-Translation Method* (Zainuddin et al, 2011, p. 64).

Este método era el resultado de la escolarización alemana, de hecho, en EEUU era conocido como el *Prussian method*, fue predominante en la enseñanza europea durante 1840 y 1940 y, de manera modificada, todavía se imparte en ciertas partes del mundo actualmente. La meta del aprendizaje de una lengua según esta metodología es lograr leer literatura, desarrollar una disciplina mental a través del análisis de las normas gramaticales, seguido de la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducción de frases y textos a la lengua que se desea aprender. La primera lengua o lengua materna es utilizada como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua. De este modo, las habilidades más destacables son la lectura y la escritura, mientras que no hay una atención sistematizada a la parte oral y de escucha (*listening, speaking*). La gramática es trabajada de manera deductiva, esto es, a partir de las reglas gramaticales se realizan los ejercicios de traducción. Resultaba tedioso y frustrante para sus alumnos.

En la segunda mitad del siglo XIX, opuesto a este método, se desarrolló gradualmente un movimiento de reforma. Había una demanda por el desarrollo de la competencia oral y se crearon toda una serie de libros para practicar la conversación y libros de frases para un estudio privado, pero los especialistas echaban la mirada hacia las escuelas públicas de secundaria. T. Prendergast (1806-1886) fue uno de los primeros especialistas en recopilar observaciones como que los niños utilizan el contexto y pistas del ambiente para memorizar frases y rutinas en el discurso hablado. Él propuso el primer currículo abocando por que los alumnos aprendieran siguiendo una serie de patrones en el idioma. F. Gouin (1831-1896) es uno de los reformadores más

destacados, tenía la certeza de que la enseñanza de la lengua podía lograrse a través de la secuenciación de acciones relacionadas. Daba énfasis en la necesidad de crear unos nuevos criterios de enseñanza que hicieran el significado claro y en el uso de gestos y acciones para expresar los significados de los discursos hablados, características que más adelante se verían reflejadas en métodos como la *Situational Language Teaching* y el *Total Physical Response (TPR)*.

Lingüistas enfatizaron la fonética, el lenguaje hablado frente al escrito. En 1886, se crea *International Phonetic Alphabet*, un sistema de notación fonética establecido por lingüistas y maestros franceses y británicos que formarían la Asociación Fonética Internacional. Esto supondría como primera instancia el estudio de la enseñanza de las lenguas modernas, el uso del diálogo como materia de estudio y el entrenamiento en fonética y pronunciación. Además de un enfoque inductivo para aprender la gramática y la enseñanza de nuevos significados a través del establecimiento de asociaciones entre la lengua a estudiar y la lengua materna.

En general, estaban de acuerdo en que una lengua hablada es primordial y debe estar reflejada por una metodología basada en la oralidad. Los descubrimientos en fonética debían ser aplicados en la enseñanza, los aprendices deberían escuchar la segunda lengua antes de verla en su forma escrita, las reglas de gramática deberían de enseñarse únicamente después de que los estudiantes las hayan experimentado en contexto y la traducción debería ser evitada, aunque la lengua materna puede ser utilizada para explicar nuevas palabras o para evaluar la comprensión.

Estos principios proporcionaron los cimientos del principio de un método fundado en el método científico (basado en la inducción) para finalmente llamarse el *Direct Method*, también llamado el *Natural Method*, puesto que muchos reformistas concebían el método observando cómo aprende de manera natural un niño. En lugar de analizar las estructuras del lenguaje, se propone utilizarlo de manera espontánea, sin traducciones, de modo que expresar directamente a través de demostraciones y acciones permite la enseñanza eficiente de la segunda lengua. En consecuencia, se inducen las reglas de la gramática, el profesor reemplaza los libros de texto y la oralidad se adquiere a través de

la sistematización de la pronunciación. Las palabras desconocidas van acompañadas de recursos como las imágenes, la mímica y la demostración para aprender nuevo vocabulario. Toda instrucción se comunica en la segunda lengua, las habilidades orales son construidas en una progresión gradual organizadas a través de un intercambio pregunta-respuesta entre el docente y sus discentes en clase. El nuevo vocabulario es explicado mediante soporte visual, frente al vocabulario abstracto, que es consecuencia de la asociación de ideas (Zainuddin et al, 2011, p. 64).

Este método fue exitoso en las escuelas privadas con profesores nativos en Francia y Alemania. Los alumnos iban motivados a clase. Sin embargo, era complicado aplicarlo en las escuelas públicas de secundaria, puesto que esta práctica dependía más de las habilidades del profesor que del libro de texto, de manera que requería un profesorado competente en el idioma e incluso docentes nativos o, en su defecto, aquellos que tuvieran una fluidez similar a la de un profesor nativo. Asimismo, solo funcionaba con grupos pequeños, por lo que en las escuelas públicas era complicado implantarlo (Tugrul, 2013, p 183).

En 1920 se produjo un declive en el uso de esta práctica. En Francia y Alemania se optó por una metodología que unía el *Direct Method* y unas actividades de estructuras gramaticales mientras que en EEUU entre las dos guerras mundiales utilizaban una modificación del *Direct Method*.

En definitiva, los lingüistas postularon la idea de que el discurso hablado es lo que constituye una lengua, al contrario de lo que se defendía anteriormente, esto es, se definía la lengua como un conjunto de símbolos mientras que su forma hablada se consideraba la representación imperfecta de éstos.

Por otro lado, la escuela americana de psicología aporta también a *Direct Method* que se ve influido por el *conductismo* (ver apartado 3.1.1). Los psicólogos defienden la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera es básicamente un proceso de hábitos mecánicos. Los buenos hábitos son acompañados de respuestas correctas y no por cometer errores. Si el alumno actúa o responde incorrectamente, recibirá un refuerzo negativo o no recibirá ningún tipo de refuerzo por parte del profesor; de lo contrario, si

el alumno actúa correctamente, recibirá un refuerzo positivo (Brown, 2007, p.88). La lengua es un comportamiento verbal, esto es, la producción automática y comprensión del discurso y se puede aprender alentando a los alumnos. Las habilidades lingüísticas serán efectivamente mejor desarrolladas si se presenta al alumno los conocimientos de manera oral y después escrita. Las comparaciones entre lo escrito y la palabra hablada permiten una mejor construcción del lenguaje, ello engloba la generalización (deducción e inducción) y la discriminación (clasificación de reglas básicas de una lengua). Las reglas no son explicadas hasta que el alumno no ha experimentado con ellas a través de diferentes ejemplos situacionales y para ello los ejercicios posibilitan al alumno hacer comparaciones entre formas para descubrir las estructuras correctas. En definitiva, es un sistema inductivo.

Las lecciones comienzan con clases de pronunciación, morfología y gramática. Los diálogos se utilizan para la repetición y memorización. Se da especial énfasis a la pronunciación, acento, ritmo y entonación. Tras la presentación y memorización del diálogo, se realizan ejercicios prácticos de patrones del lenguaje por medio de repeticiones, inflexiones, reformulaciones,⁵ sustituciones,⁶ integración,⁷ contracciones, expansiones,⁸ transposiciones⁹ y ejercicios de completar frases.

Esta metodología centra sus esfuerzos en las manifestaciones externas, los que pueden ser visibles y evaluables. Los alumnos tienen un rol reactivo. En las primeras etapas los alumnos no siempre son capaces de entender lo que repiten, pero no es considerado un problema, se piensa que escuchando al profesor, imitándolo y respondiendo está aprendiendo un nuevo comportamiento verbal.

⁵ Ejemplo de reformulación: "tell him to wait for you"- "wait for me"

⁶ Una palabra es sustituida por otra en una frase. Ej.: *Helen left early, she left early*

⁷ Dos frases son unidas para formar una sola. They must be honest. This is important. – It is important that they be honest.

⁸ Dada una palabra, se añade a la frase: *I know him (hardly)- I hardly know him.*

⁹ Dada una palabra, se modifica el orden de las palabras. Ej.: *I'm hungry.(so). -So am I; I'll never do it again.(neither). - Neither will I...*

El rol del profesor en este método es activo y central, guía el aprendizaje y corrige las actuaciones del estudiante. Respecto al libro, no es necesario utilizarlo en las primeras fases, puesto que distrae al alumno de la información oral.

Este método tuvo su mayor expansión en 1960, pero recibió críticas. Practicantes de este método no le veían utilidad en la vida real fuera del aula, no veían viable transmitir las habilidades lingüísticas a través de este método, además del sentimiento de aburrimiento e insatisfacción que producía trabajar de esta manera.

Noam Chomsky refuta el enfoque estructuralista y concibe su teoría para la transformación de la gramática (ver apartado 3.1.2). Su teoría se fundamenta en aspectos innatos de la mente y sobre cómo los humanos procesamos la experiencia a través del lenguaje. Chomsky no está de acuerdo con el conductismo, considera que el ser humano no actúa por imitación a otro, sino que cada individuo crea sus propias abstracciones dentro de su mente y no gracias a una formación de hábitos. El método *audiolingual* se basa en el estructuralismo lingüístico y en la teoría conductista del aprendizaje, los cuales conciben la lengua como una formación de hábitos mecánicos que proporcionan una comprensión automática de los mensajes. De manera que busca una corrección lingüística y que el aprendiz asimile el nuevo vocabulario con relación a la palabra y el sonido escuchados, con el uso de la repetición. Chomsky no está de acuerdo con el conductismo ni el enfoque estructuralista (Reynoso, 2007, p 2).

Un método que, a primera vista, tiene similitud con el *audiolingual* es el TPR. En ambos métodos el profesor es un modelo a seguir y es imitado por los estudiantes. Mientras que en el *audiolingual* los estudiantes repiten la pronunciación del nuevo vocabulario, en *TPR* estos han de repetir el lenguaje no verbal del profesor para demostrar que han comprendido el significado. Además, ambos métodos enfatizan el listening y speaking frente al writing.

No obstante, también tienen importantes diferencias. El *Audiolingual method* no parece tener en cuenta los sentimientos de sus alumnos y el TPR fue diseñado para reducir el estrés en el aprendizaje de una lengua (Mansilla, 2008, p 1). El *Audiolingual method* enfatiza la pronunciación y la repetición, mientras que con el TPR los

estudiantes han de estar atentos a lo que dice el docente para replicar respuesta en forma de acción.

Total Physical Response nace de la coordinación entre discurso y acción. Asher se fija en la manera en que los niños aprenden su lengua materna. Él declara que el discurso directo a los niños consiste primordialmente en comandos, los cuales son respondidos por los niños en forma de acciones antes de que éstos puedan responder de manera verbal (en Shearon). Larsen-Freeman dice que la técnica más representativa es el uso de comandos para que los alumnos representen unas determinadas acciones (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 103-114). Asher siente que los adultos pueden recapitular estos procesos en la adquisición de la lengua. Comparte con la escuela de psicología humanista¹⁰ una importancia al rol afectivo (emocional) en la enseñanza de la lengua. Además, engloba juegos de movimiento que reducen el estrés del aprendiz, éste crea un estado de ánimo positivo adecuado para facilitar el aprendizaje. Brown añade que Asher compara la adquisición de la primera lengua con la adquisición de la segunda lengua, los niños aprenden discursos complejos antes de poder imitarlos o reproducirlos de manera espontánea, la comprensión auditiva es adquirida porque los niños han aprendido a responder físicamente a lenguaje oral en un contexto parental y una vez que la comprensión oral está establecida, el discurso *fluye* de manera natural y sin esfuerzo. Además, Brown afirma que el TPR en clase utiliza la escucha y la acción, aspectos primordiales en la adquisición del lenguaje (Brown, 2013, p.78-79).

TPR *Total Physical Response* adquirió mucha popularidad en 1970 y 1980 porque enfatizaba el rol de la comprensión en la adquisición. La teoría de Krashen se ve

¹⁰ La psicología humanista se crea desde una alternativa al conductismo. Considera al ser humano con una tendencia inherente: la autorrealización personal, pero también concibe el desarrollo del aprendizaje desde un contexto interpersonal (Villegas, M., 1986, p. 18).

Maslow añade a esta psicología la pirámide que recibe su nombre. A los pies de ésta se sitúa las necesidades fisiológicas, en el siguiente peldaño está la seguridad física y psicológica y a medida que se va avanzando encontramos el afecto, cariño, amor, sentimiento de pertenencia, autoestima, necesidades cognitivas, ascéticas (la bondad, la belleza, la verdad, la justicia...) y en la cumbre de la pirámide: la actualización de uno mismo, que vendría a significar el objetivo cumplido de satisfacer todas las necesidades de uno mismo (Huitt).

reflejada en este método, ya que le daba importancia a la reducción del estrés y ansiedad en el aprendiz y en la comprensión del *input*.

El *Silent way*, ideado por Caleb Gattegno coloca al vocabulario como dimensión central de aprendizaje. Gattegno contempla los mismos beneficios que Bruner: el aprendiz es activo, no un mero oyente, además la práctica docente permite el incremento de la inteligencia, un cambio de premio extrínseco a intrínseco, aprender de manera globalizada por descubrimiento y una ayuda para desarrollar la memoria

Dicho método está basado en la premisa de que el profesor debe estar en silencio todo lo posible durante la clase pero el alumno ha de producir lo máximo posible. El material empleado son regletas de colores,¹¹ el cual está basado en las experiencias previas de Gattegno como diseñador de programas matemáticos (Richards, Rodgers, 1986, p. 22-25). El aprendizaje es facilitado si el aprendiz descubre y crea en lugar de recordar y repetir lo que tiene que aprender, si a la enseñanza le acompaña una mediación (objetos físicos) y si el problema a resolver incluye el material que hay que aprender.

Las premisas de este método recuerdan a las palabras de Benjamin Franklin: “Dímelo y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré, involúcrame y aprenderé.”

Es un método inductivo. El rol del profesor comienza por señalar con un puntero¹² diferentes bloques de colores sin mediar palabra, se comienza por los sonidos que son similares en la lengua materna y se utilizarán los nombres propios de los compañeros, de esta manera, se comienza por los conocimientos previos que ya conocen a lo desconocido. El profesor no produce ningún sonido (excepto si es extremadamente necesario), pero hace gestos para enseñar a sus alumnos a modificar los sonidos como la forma en que se colocan los labios, la distancia de éstos o la disposición de la lengua. El silencio es una herramienta, fomenta la autonomía y ejercita la iniciativa, transfiere la

¹¹ Estas regletas se llaman *Cuisenaire rods*. Constituyen una cuadrícula distinguida por secciones de colores para practicar la pronunciación, entre otros aspectos del aprendizaje.

¹² El puntero sirve para indicar el ritmo, el acento y la entonación. Variando la manera de señalar, de manera más fuerte para indicar el acento, por ejemplo.

atención del profesor a los alumnos, éstos trabajan en conjunto puesto que permite a sus alumnos corregirse a sí mismos construyendo su propio criterio y cooperando los unos con los otros. Cuando un alumno se confunde, el profesor mira a otro alumno y ello fomenta la ayuda entre compañeros. Al mismo tiempo, ello permite que el profesor sea libre de observar el comportamiento de sus alumnos. Además, no hay deberes, se considera que el aprendizaje se debe desarrollar de manera natural en las sesiones de clase y los estudiantes practican creando frases por ellos mismos, de modo que las habilidades lingüísticas (*speaking, reading, writing*) se yuxtaponen y apoyan entre sí (Richards, J., Rodgers, T., 2012, p. 99-109).

Con este método los estudiantes han de ser capaces poco a poco de responder a preguntas sobre su entorno más cercano con un acento preciso, describir de manera oral o escrita una imagen, responder a cuestiones culturales y literarias de la lengua meta y ser capaz de deletrear, tener conocimientos gramaticales, desarrollar cierta comprensión lectora y escritura.

En definitiva, las innovaciones de este método residen en la manera de organizar la sesión de clase, los materiales y muy especialmente el rol del profesor, que está en silencio pasando a un segundo plano guiando la práctica educativa. A pesar de los escritos de Gattegno, el método aplicado en la actualidad no es tan revolucionario como parecía serlo. El método ejemplifica muchas de las características de métodos más tradicionales como el *Audiolingualism*, que defiende una repetición precisa del modelo del profesor seguido de una práctica de comunicación libre.

El *Community Language Learning (CLL)*, método desarrollado por Charles Arthur Curran en 1970, está basado en la relación asesor-cliente, considerando al docente como un guía o asesor que ayuda a resolver los problemas del discente (cliente). Se tiene en consideración a la persona globalmente, el alumno, miembro de una comunidad, incluyendo su parte afectiva. El profesor debe lidiar con las preocupaciones y la ansiedad del estudiante, aceptarlo tal como es, comprenderle y transformar esos sentimientos negativos en positivos (Richards, Rodgers, 2012, p. 113).

Al principio se introduce la clase en lengua materna para dar seguridad al alumnado. Se explica en qué va a consistir la clase y los objetivos que se plantean. La disposición del profesor (detrás del alumno) y la voluntariedad¹³ del alumnado a hablar son también aspectos que pretenden reflejar un sentimiento de apoyo. Además, para favorecer la interacción el grupo se dispone en círculo propiciando el contacto visual entre discentes, mientras que el docente se encuentra a las espaldas traduciendo la conversación

CLL combina tareas de métodos tradicionales e innovaciones tales como la traducción, trabajo en grupo, grabaciones, transcripciones, prácticas y análisis gramaticales, reflexiones y observaciones, escucha (*listening*) y conversación libre entre discentes o docente-discente acerca de lo que se ha aprendido y cómo se han sentido los alumnos en la práctica docente.

La planificación de la clase no es la habitual, los temas que se tratan en el proceso de aprendizaje son los que eligen los alumnos a través de la interacción docente-discente o la interacción entre discentes.

Este método es inverso al *Audiolingual Method*, los estudiantes hablan en su lengua materna y el profesor repite traduciendo a la lengua meta. Después, el estudiante ha de repetirlo en la lengua meta y el profesor repetirá cuantas veces sea necesaria para el estudiante. Finalmente, cuando éste está preparado, el estudiante es grabado. Tras su grabación, ésta ha de ser escuchada y analizada gramaticalmente mediante un proyector o en la pizarra donde el docente escribe el discurso hablado con el fin de analizar y reflexionar. Por último, tiene lugar una conversación libre.

En resumen, es la interacción dentro de una comunidad el principal aspecto a tomar en cuenta en esta metodología. De manera que el libro de texto es prescindible, puesto que la temática viene “creada” por la interacción del alumnado, sus consecuentes diálogos y actuaciones.

¹³ Los estudiantes pueden hablar si quieren, no están obligados.

Con todo, esta metodología llevaba a diversas críticas, se ponía en tela de juicio la manera de proporcionar la gramática, sin una planificación específica, dando prioridad a la fluidez frente a la precisión y con una evaluación dudosa, frente a los partidarios de este método que destacaban los beneficios de enfatizar una dimensión humana al lenguaje.

Siguiendo por esta línea, sobre 1970, surge *Suggestopedia*, también llamado *Desuggestopedia* o *Superlearning*, que es uno de los métodos pertenecientes al enfoque humanístico y fue desarrollado por el psiquiatra y profesor búlgaro Georgi Lozanov. Este método será explicado en el punto 3.2.1 y formará parte crucial en el trabajo, pues será una de las metodologías aplicadas y comparadas junto al *TPRS*.

Sobre 1970 se funda *la Communicative Language Teaching* en base a los cambios de la enseñanza británica del lenguaje (Richards y Rodgers, 2012, p.64). De este derivan la *Task-based Language Teaching* y *Content-Based instruction*. *La Communicative Language Teaching* defiende la idea de que la comunicación no radica solo en el desarrollo de la competencia lingüística, sino que también es necesaria la competencia comunicativa (Larsen-Freeman, y Anderson, 2013, p. 122-129). Los principios en los que se basa están fundados en la comunicación, la creación de una relación entre docente y discente donde las actividades son explicadas para dar seguridad, se considera el lenguaje un medio de comunicación, donde el docente se interesa por los sentimientos de los alumnos para conocerse unos a otros y construir una comunidad. Para construir una comunidad, se establecen actividades en grupo desde la confianza, la cooperación, la no competitividad, y la ayuda grupal. De manera que las actividades que se realizan pueden ser acerca de la recogida de información, ejercicios donde se comparten opiniones, ejercicios de rellenar huecos y razonamientos, entrevistas, trabajos en parejas o actividades de juegos de rol. Asimismo, el docente da tiempo a los alumnos a asimilar los conocimientos y a pensar la respuesta, de manera que fomenta también la independencia e iniciativa (Larsen-Freeman, y Anderson, 2013, p. 91-100).

No se trata de una metodología centrada en el alumno, pero tampoco en el profesor; sino que ambos deciden y toman parte. Establecer una relación con y entre los alumnos es una de las premisas más importante.

Task-Based Language Teaching (TBLT) o aprendizaje por tareas fue desarrollado a partir de 1960. Se caracteriza por una serie de actividades y tareas, eje principal del currículum, las cuales tienen una graduación de dificultad dependiendo de la experiencia del aprendiz y el nivel de adquisición que se posea. Este enfoque da prioridad a la comunicación significativa, tanto en clase como en la vida real, y el proceso mediante el cual se obtiene, no el resultado final (Richards y Rodgers, 2012, p.223). Durante 1990 aparece *Content-Based Instruction*., que focaliza el *reading* y *writing*. Se basa en un principio básico: el aprendizaje de una segunda lengua es más satisfactorio cuando es el medio para adquirir información en lugar de que su adquisición sea un fin en sí mismo.

Tras este recorrido teórico, destacaré tanto la metodología *Suggestopedia* como *TPRS*, las cuales se tienen en cuenta en el diseño de las actividades, en su implementación e interpretación de resultados.

3.2.1 Suggestopedia¹⁴

Este método tiene en cuenta la influencia de las normas sociales frente al aprendiz. Está basado en la idea de que a mayor edad madurativa, mayores son las inhibiciones respecto al aprendizaje de manera que los individuos se adaptan cada vez más a unas normas sociales establecidas ajustando su personalidad a éstas. El resultado es la inhibición en el proceso de enseñanza-aprendizaje para cumplir unos límites externos a los que están sometidos (Richards y Rodgers, 2012, p. 100).

Suggestopedia es creada para reactivar las potencialidades que los individuos desarrollaban en su infancia y niñez, así pues, el profesor ha de utilizar la sugestión. Este método postula el incremento de las habilidades de cada estudiante, desarrolla su capacidad de memorizar y todo el aprendizaje intrínseco en su personalidad. Se pretende explorar todas las posibilidades del cerebro humano aumentando la capacidad mental y estimulando ambos hemisferios para ampliar la memoria (Larsen-Freeman, y Anderson, 2013, p. 71).

Las habilidades de cada estudiante no se han desarrollado una vez pasada la niñez, pero están presentes y son conocidas como *reservas funcionales*. De acuerdo con Lozanov, estas reservas pueden ser reintegradas en la personalidad activa a través de esta metodología.

Lozanov considera tres principios básicos: el psicológico, el didáctico y el artístico. Afirma que el profesor ha de estar familiarizado con los procesos mentales y paraconscientes para poder utilizarlos en la enseñanza. La didáctica favorece la motivación, estimula la creatividad y la atención va dirigida de manera global. Por ejemplo: aprendiendo palabras completas con un puzzle y no prestando atención a las letras que forman las palabras. El principio artístico define la característica principal de este método, que es el uso de la música clásica y su ritmo en el aprendizaje, además puede ir acompañado de literatura y teatro, esto es, los alumnos actúan en base a un guión. Todo ello conforma una atmósfera relajante y placentera durante el proceso de

¹⁴ También, a veces, llamada *Desuggestopedia*

“recibir”, memorizar y comprender la información de la sesión (Lozanov, 1987, p. 33-35).

Para perseguir estos principios es necesario un ambiente idóneo,¹⁵ dotado de sillas cómodas que permitan la relajación, imágenes y todo tipo de material visual que favorezca un contexto positivo y música de acompañamiento, principalmente música clásica y barroca, que permita conseguir un estado anímico concreto del alumnado.

El profesor se sienta en una silla a la misma altura que sus alumnos la cual permita el contacto visual, muestra una predisposición amistosa, actitud positiva, confiada y moderado entusiasmo, pero al mismo tiempo posee autoridad, sin ser autoritario. Su discurso hablado junto con la música pertenece a un ritual para conectar con la parte no consciente de cada alumno.

El estudiante “rompe con el pasado”, es decir, olvida experiencias negativas pasadas, la ansiedad a hablar, se le motiva actuando tras un rol y se aumenta la confianza en sí mismo.

Las fases en las que se divide la metodología son cuatro. La primera parte recibe el nombre de *First Concert Reading*: la música es reproducida para permitir llegar a un estado de *relaxed alertness*, es decir, conseguir relajarse sin restar atención. Asimismo, Lozanov concibe la música como un fenómeno que permite multiplicar el aprendizaje y la memorización por 25. Más adelante, los estudiantes reciben un texto como presente, regalo individual y esto hace que se sientan especiales, valorados como personas.

En la segunda parte (*Decoding phase*) el docente es la parte central, el profesor comenta el texto, hace chistes y a través de ellos ingresa en la cultura, fomenta la diversión y favorece la memorización, puesto que los chistes son percibidos por el hemisferio izquierdo (lógica) y son procesados por el hemisferio derecho (zona espacio-temporal). Mientras, los alumnos prestan atención.

¹⁵ Se refiere a *Asthetic environment*: un ambiente visualmente bello.

Después, como tercera fase se encuentra la *activación*. Durante esta fase el profesor crea un ambiente discernido en el que los niños se activan y hablan, se realizan actividades como juegos, burlas y situaciones estrafalarias que permitan a los alumnos liberarse de sentimientos negativos como la culpabilidad. Asimismo, las actividades pueden fomentar la cohesión de grupo y la confianza en uno mismo mediante una serie de tácticas como la altura a la que se comunica el profesor, que ha de estar al mismo nivel que la del discente, lo que permite tranquilizarle y establecer un vínculo recíproco no jerárquico entre profesor y alumno. Al igual que hacer las actividades en el suelo, en contrapunto con las normas sociales preestablecidas, el estudiante se sorprende de lo que puede llegar a hacer e incluso aumenta su expectativa de futuro, Lonny Gold (2008) afirmó que “La gente aprende cuando se siente exitoso” (basado en vídeos documentales referenciados en la bibliografía) (Gold, 2008).

Finalmente, la cuarta fase, concebida como *el concierto relajante*. Con ella se cierra la sesión volviendo nuevamente a escuchar música barroca junto con el texto que lee en voz alta el profesor.

3.2.2 TPRS

TPRS, también llamado *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* surge en 1990 de la mano de Blaine Ray como modificación de TPR, debido a que este se limitaba a utilizar verbos de acción y palabras que pudieran ser fácilmente representadas, por lo que descartaba la enseñanza de conceptos abstractos (Richards y Rodgers, 2010, p.73-80).

La principal innovación de este método reside en la adición de *storytelling*, es decir, este método combina varias de las técnicas que Asher diseñó para el TPR con las teorías de la adquisición de Stephen Krashen (Bernal, N., García, M., 2010, p. 157). Las teorías de adquisición del lenguaje de Krashen son cinco hipótesis: *Natural Order hypothesis* (especifica que hay un orden pre-establecido para adquirir la gramática de una lengua), *acquisition learning hypothesis* (que diferencia el aprendizaje consciente del inconsciente), *monitor hypothesis* (ocurre cuando un aprendiz adquiere la habilidad de auto-corregirse y adquiere un nivel alto en el lenguaje), *input hypothesis* (la información de entrada a la que los hablantes están expuestos) y *Affective Filter hypothesis* (cuanta más ansiedad, menos aprendizaje).

Además de esto, hay que añadir dos características relativas a la personalidad: la autoestima y la toma de riesgos. TPRS es uno de los pocos métodos que da la oportunidad de tomar riesgos. Los alumnos voluntariamente actúan siguiendo la historia, lo que conlleva un repaso del vocabulario aprendido con anterioridad y parte perteneciente a la historia, utilizando el gesto y recordando.

TPRS se divide en tres fases: en la primera se establece el vocabulario (*Establish meaning*), la segunda fase es *storytelling* y la tercera *Reading/Literacy*.

Durante la fase para exponer y comprender el vocabulario el rol del profesor sustenta varias tareas: presenta un nuevo vocabulario a los alumnos, éstos han de entenderlo previamente mediante gestos y acciones donde se implica al alumnado. El papel del docente es suscitar interés, evaluar mediante los gestos de los alumnos si han

comprendido, especialmente en los alumnos con dificultades. También, reutiliza las nuevas palabras en un mini teatro y hace preguntas¹⁶. Mientras que el rol del estudiante es de escucha y de habla cuando sea necesario seguida de actuaciones o gesticulaciones (Bernal, N., García, M., 2010, p. 155).

En la segunda fase el profesor actúa escenificando el cuento, hace ciertas preguntas de sí o no, preguntas más complejas acerca del cuento y vuelve a contar la historia, mientras que los alumnos han de prestar atención, contestar dichas preguntas y algunos estudiantes actuar junto con el profesor en la segunda escenificación.

Finalmente, en la tercera fase se encuentra la escritura. El objetivo es la toma de conciencia de la gramática en la escritura y lectura. Los tipos de *Reading* abarcan desde solo lectura en voz alta por parte de los alumnos, lectura voluntaria en clase o en casa hasta una lectura compartida por el profesor.

La actividad de la historia en sí conlleva unas estrategias memorísticas en la que se puede hacer uso de imágenes, sonidos, dibujos, planes, animaciones, etc. que facilitan la secuenciación de las actividades. Ya Bruner, en 1986, consideraba la narración como un fuerte instrumento para la comprensión de nueva información y un vehículo para apoyar el input del lenguaje, además de captar el interés del estudiante (en Bernal, N., García, M., 2010, p. 159).

¹⁶ PQA (Personalized Questions and Answers): el docente cuestiona para reforzar el vocabulario llevándolo al terreno del alumno, esto es, preguntando sobre sus intereses y gustos personales.

4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

4.1 El objetivo del proyecto se cierne en comparar las metodologías *Suggestopedia* y *TPRS* en grupos de alumnos de la etapa de Infantil, más concretamente en niños de cuatro años de edad con la finalidad de considerar cuál de ellos tiene una mejor eficacia a la hora de enseñar una lengua extranjera.

Una de las dificultades y al mismo tiempo, la experiencia más enriquecedora del proyecto que pude encontrarme es el diseño de las actividades porque pude encontrar bastante material para la cumplimentación del marco teórico acerca del método *suggestopedia*, pero fue improbable encontrar ejemplos de actividades para edades tan tempranas. Al principio pudo ser un inconveniente, debido a que mi propósito era ser fiel a dicha metodología, pero fui capaz de adaptarla a las características del grupo.

Una vez solventado este aspecto, se me ofreció la posibilidad de implementar las actividades en varios grupos de trabajo de diferentes centros. Así pues, cuento con la aplicación de las actividades en los centros San Viator, El Parque y Pio XII de la ciudad de Huesca. En el caso de San Viator, el grupo de niños eran ya conocidos ya que se había impartido clase con anterioridad durante las prácticas escolares.

Se trata de seis grupos de alumnos con edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años (dependiendo de su fecha de nacimiento). De los cuales se cuenta con dos grupos (A y B) de unos 25 alumnos cada uno del centro escolar El Parque, dos grupos (A y B) de unos 11 alumnos cada uno del centro escolar El Pio XII y dos grupos (A y B) de unos 25 alumnos cada uno del centro escolar San Viator. El grupo A recibirá la metodología *Suggestopedia* y el grupo B el método *TPRS*.

Como se puede observar, cada centro tiene sus peculiaridades y realidades distintas. El colegio de El Parque es público y con reciente incorporación al bilingüismo,¹⁷ el

¹⁷ El colegio público El Parque se ha incorporado al programa bilingüe el curso 2015/2016 autorizado por la DGA (Heraldo de Aragón).

colegio San Viator es privado-concertado¹⁸ y bilingüe inglés, frente al centro Pio XII, público y bilingüe francés¹⁹.

Debido a la variedad en la naturaleza de cada contexto, la comparación se basará en qué método ha funcionado mejor en un mismo contexto, esto es, en cada centro aisladamente; además de una comparación general entre diferentes centros.

Las actividades serán reproducidas lo más fielmente posible en los tres centros, por un lado la metodología de *suggestopedia* en los tres grupos (A) de cada centro y por otro lado las actividades pertenecientes a la metodología *TPRS* en los otros tres grupos (B).

La **hipótesis** es la siguiente: funcionará mejor el *TPRS* que la *suggestopedia*. Llego a esta reflexión mediante la observación en mis prácticas escolares de que es el método más frecuentemente utilizado por distintos docentes, en centros muy diferentes.

La eficiencia o no de las metodologías dependerá de los resultados obtenidos mediante observación del participante activo, es decir, el observador se integra en la dinámica puesto que ejerce de profesor (yo). Además de la recogida de datos y su consecuente interpretación.

¹⁸ El colegio concertado-privado San Viator se encuentra autorizado desde el curso 2013/2014 (Heraldo de Aragón).

¹⁹ El colegio público Pio XII permanece activo en bilingüismo francés desde 2007/2008 (Heraldo de Aragón).

4.2 Diseño de las actividades

Las actividades planteadas son las mismas en todos los centros, de modo que en cada centro se realizan cuatro sesiones; dos sesiones por método. A excepción del colegio San Viator, que fueron resumidas dos sesiones de ambas metodologías en una sola en cada grupo debido a la imposibilidad horaria del centro (ver anexo 10.1).

Es importante destacar que en todas las sesiones, el profesor combinará ambos idiomas si es preciso, es decir, combinará enunciados completos en inglés, seguidos de su traducción aproximada en castellano y hablará en inglés para retomar. Siempre se trabajará con los dos lenguajes simultáneamente para que los niños puedan seguir la actividad a pesar de la heterogeneidad en el nivel lingüístico de la clase. En estas edades se percibe claramente cuándo el niño no ha entendido por su expresividad facial, debido a lo cual será a juicio del profesor la decisión de las situaciones en que se hablará en un idioma, otro o ambos.

Para todas las sesiones el objetivo será la memorización de las partes del cuerpo (eyes, feet, face, body, arm (s)) y el uso de verbos de acción (stand up, wake up, walk, run).

4.2.1. Suggestopedia

En la **sesión 1** que se aplica el método *suggestopedia* se divide en cinco partes: el preludio, lectura (*First concert Reading*), *Decodificación*, *activación* y *relajación* (*relaxation concert*).

Durante toda la sesión, los alumnos se encuentran sentados en el suelo alrededor del profesor, de modo que la disposición es similar a la de la asamblea por la mañana.

Preludio.

Primero, el profesor se presenta. Dice cómo se llama, de dónde viene y qué va a hacer. *“Hello, my name is Julia and I want to be a teacher. One day I will be but you have to help me!”* Si es necesario, se traducirá al castellano *“Hola, mi nombre es Julia y quiero ser profesora. Un día lo seré, pero ahora necesito que me ayudéis”* *“Do you want to help me?”* *“¿Queréis ayudarme?”*.

Se expone una incógnita a los alumnos: *“Pero para ayudarme, necesito saber cosas de vosotros, qué os gusta hacer cuando salís del colegio, cuál es vuestra comida favorita o qué quieres ser de mayor”* *“What do you want to be when you grow up?”*

A continuación, el profesor pasará una pelota o un objeto que simbolizará el gesto de dar la palabra. Se introducen todos para conocernos mejor. El profesor pregunta uno por uno su nombre y sus gustos y si es necesario lo apunta para no olvidarlo. A todo ello se añadirán diversos juegos (dependiendo del tiempo del que se disponga) que favorezcan la cohesión de grupo y el acercamiento de sus miembros al docente, ya que éstos ya se conocen.

First concert Reading.

La música sugerida para esta parte de la sesión es el audio 1 (ver recursos). Mientras se reproduce esta música, el docente explica la actividad: *“Do not do anything special right now”* *“Just relax”* *“Let the music make you calm and relax”*

El docente leerá el texto (ver anexo 10.2) por primera vez y hará gestos que representarán las acciones que se narran en el texto. Mientras, los alumnos permanecerán lo más atentos posibles.

Decodificación.

La segunda vez, se leerá sin hacer ningún tipo de gesto (sin actuar) y a una velocidad normal poniendo otra música (audio 2) (ver recursos).

Activación

Los alumnos recuerdan las anécdotas, lo que ha ido contando el profesor. El profesor le dice a sus alumnos: *“now, you have to remember”* *“ahora tenéis que recordar lo que os he contado”*. *“I will read it again and you have to do it”*

El profesor lee en voz alta a todo el grupo y los alumnos tienen que hacer los gestos junto con el profesor y repetir en voz alta todos juntos con música de fondo (audio 3) (ver recursos).

Relajación.

Se dispondrán por parejas, elegidas por la profesora, ocupando todo el espacio comprendido de la clase. La profesora dirá qué parte del cuerpo han de masajearse mientras se escucha nuevamente música barroca (audio 4) (ver recursos).

La **sesión 2** que se aplica el método **suggestopedia** se divide en tres partes: lectura (*First concert Reading*) y *activación*, relajación (*relaxation concert*) y evaluación.

La primera actividad será la lectura por parte del docente del texto de la sesión I. Los niños tendrán que recordar la historia por medio de acciones.

Relajación

Se dispondrán por parejas, diferentes a las de la sesión anterior y elegidas por la profesora, ocupando todo el espacio comprendido de la clase. La profesora dirá qué

parte del cuerpo han de masajearse mientras se escucha nuevamente música barroca (audio 4).

Evaluación: el bingo

Se repartirá la ficha (Ver anexo 10.3) a cada alumno y la docente dirá las palabras que han de redondear. Esta ficha será idéntica en todos los grupos y será una prueba cuantitativa. Mientras que, durante el resto de sesiones, se hace una observación para determinar las reproducciones (respuestas) de los niños en los ejercicios anteriores al bingo.

Las fases pertenecientes a la metodología *suggestopedia* se basan en la lectura. Los alumnos de estas edades apenas saben leer en su idioma, mucho menos leer una segunda lengua, aun a pesar de tener suficientes horas lectivas. Por lo que las actividades han sido adaptadas a las características del contexto y no son los alumnos quienes leen, sino la profesora. Mientras que éstos adquieren los conceptos de manera auditiva, que es el paso anterior a la lectura.

4.2.2. TPRS

La **sesión 1**, que se aplica el método **TPRS**, se divide en tres partes:

Primero, en asamblea, la profesora se presentará y contará una historia a través de pictogramas (ver anexo 10.2 y anexo 10.4). Por cada nueva acción o cambio de escenario, la profesora mostrará un nuevo pictograma, esto conlleva la atracción de la atención, la motivación y constituye un apoyo a la lectura como representación gráfica.

Después, las imágenes se clasifican por orden de aparición, pidiendo ayuda a los niños de uno en uno.

“¿Cuál falta?”

Una vez ordenadas en línea, se hará un ejercicio de memoria: la profesora quitará una imagen y preguntará a un alumno señalando cada una de ellas en el mismo orden. El niño ha de decir también la imagen que vendría a sustituir el hueco que ha dejado. El ejercicio va aumentando en dificultad conforme avanza, puesto que cada vez hay más huecos y menos imágenes, se desarrolla la memoria visual.

La **sesión 2**, que se aplica el método **TPRS**, se divide en diversas partes:

Primero, se recordará la historia que se contó y, dependiendo de lo que se conteste, se mostrarán los pictogramas que se enseñaron en la sesión anterior y se preguntará a los alumnos para recordar.

Posteriormente, se jugará a *Simon says*. Se darán las indicaciones pertinentes, por ejemplo: “*touch your shoulders*” y los niños tendrán que hacerlas. La segunda ronda será más difícil, si en la orden no se indica “*Simon says*”, el alumno no tiene que realizar la acción. Al principio del juego se empieza recordando las acciones todos juntos, pero después se añade una dificultad y es que si a la frase no le precede “*Simon says*”, la acción no se debe realizar. En el caso de que alguien se equivoque, queda eliminado, de modo que solo puede quedar un ganador.

Inmediatamente después, se cantará una canción acerca de las partes del cuerpo (*Head, shoulders, knees and toes*).

Finalmente, se hará la evaluación: el bingo

Se repartirá la ficha (Ver anexo 10.3) a cada alumno y la docente dirá las palabras que han de redondear. Esta ficha será idéntica en todos los grupos y será una prueba cuantitativa. En la medida de lo posible, se retirarán pronto las fichas para no dar lugar a que se copien. Mientras que, durante el resto de sesiones, se hace una observación para determinar las reproducciones (respuestas) de los niños en los ejercicios anteriores al bingo.

Las fases en que se divide una metodología propia del *TPRS* son: los conocimientos previos (*Establish meaning*), la segunda fase es *storytelling* y la tercera es *Reading/Literacy*. De nuevo, se ha de adaptar esta última fase con el uso de imágenes y gestos, puesto que los alumnos todavía no poseen las herramientas adecuadas para leer en el idioma extranjero.

En cuanto al diseño de todas las actividades, es necesario reseñar que al principio se consideró la posibilidad de ofrecerles un texto donde apareciese la historia escrita. Si se ha de adaptar a un nivel intermedio, sobre todo si se trata de tres colegios con realidades diferentes y alumnos con niveles curriculares tan dispares, era preciso sino necesario omitir esta práctica puesto que por un lado tenemos a los alumnos más avanzados que como mucho son capaces de leer palabras clave del texto y, en el resto del grupo, alumnos que acaban de adquirir un dominio en la lectura del castellano.

4.3 Implementación de actividades

Se realizó en el periodo lectivo de cada centro, concretamente en la última semana del mes de mayo y la primera del mes de Junio, como se muestra en la tabla (véase anexo 10.1).

Todas las sesiones tienen una duración de 30 minutos. Se cuenta con un total de 10 sesiones, de las cuales cuatro pertenecen al colegio de El Parque (dos sesiones con cada metodología), cuatro pertenecientes al colegio Pío XII (dos sesiones por metodología) y dos sesiones implementadas en el colegio San Viator (una sesión de cada metodología).

A continuación, se describen las diferentes sesiones en cada centro.

4.3.1. Primer centro: Colegio San Viator

Única sesión. Método utilizado: **Suggestopedia**

La presentación: *“Hello everybody, Do you remember my name?, ¿os acordáis de mi nombre? You know I want to be a teacher ¿Sabéis que yo quiero ser profesora. Pero para serlo tengo que hacer un trabajo. I have to do some exercises with you. Es un trabajo muy importante para mí y se lo voy a contar a mis profesores”*. De esta manera, adquieren responsabilidades.

Posteriormente, se presentaron ellos y dijeron algo que les gusta. Después, se contó la historia con la música de fondo.

El cuarto paso es recordar el cuento. Se realizan las acciones que dice el cuento. Debido a que la atención general del grupo era diversa, salieron los alumnos que mejor se portaron para dar ejemplo al resto y, al mismo tiempo, dar pie a participar al máximo número de niños.

Se cambia la música y se pasa a la relajación y su masaje por parejas y para finalizar. Al terminar la sesión, se reparte la ficha. Se expresan las palabras: toes, feet, back y shoulder.

El transcurso de las actividades fue notoriamente fluido, ya que el comportamiento de los niños fue ejemplar. Sin embargo, cabe destacar que hubo un caso de ansiedad, en concreto, de miedo escénico. Los niños que son más cohibidos o de personalidad más introvertida, tienden al aislamiento o a pasar desapercibidos cuando se les llama la atención para salir a explicar algo a sus compañeros. Krashen explica que durante el aprendizaje está presente el filtro afectivo y es que hay que paliar la ansiedad. Por ejemplo, con el sentimiento de pertenencia a un grupo, haciendo salir a un niño con una confianza en sí mismo.

Única sesión. Método utilizado: **TPRS**

Toda la sesión tuvo lugar en la zona de asamblea.

Se comenzó con mi presentación a los niños. Durante la exposición se combinó el castellano con el inglés para que los alumnos pudieran seguir la explicación.

A continuación, se narró el cuento con los pictogramas como soporte. A medida que avanza el cuento, se ordenan cronológicamente. Una vez terminada la historia, se desordenaron las imágenes y se pidieron varios voluntarios para ordenarlas y salió el/los niño/s que se portaron mejor a ordenar la historia con las fotografías.

El siguiente ejercicio consistió en eliminar imagen tras imagen hasta terminar repitiendo el vocabulario de memoria en el orden en que estaban colocadas. Después se jugó a *Simon says*, se cantó la canción y se hizo la ficha de evaluación. Se expresaron las palabras: toes, feet, back y shoulder.

Los alumnos parecen estar acostumbrados a imitar las acciones que hace el profesor automáticamente, aunque se les dé las consignas de que no tienen más que mirarme y que tienen que actuar después. Además, repiten lo que yo digo de manera natural junto con la acción. Como si el lenguaje no verbal sirviera para entenderse mejor.

Pude observar que esta sesión fue la más entretenida para los niños (respecto a la suggestopedia en el otro grupo), puesto que mostraban cierta inclinación a participar la mayor parte de la clase.

4.3.2. Segundo centro: Colegio Pio XII

En el método de suggestopedia considero necesario que haya una cohesión de grupo en cuanto al profesor y sus alumnos. Una familiaridad que va de la mano de un ambiente que se construye a través del diálogo continuado fruto de la interacción del profesor con sus alumnos. Tratándose de la etapa de Infantil, esta unión se ve fortalecida, si la comparamos con otras etapas más madurativas. En un principio, cuando se diseñaron las sesiones de dicho método, se pensó en actividades de presentación propias de actividades extraescolares o de ocio y tiempo libre donde lo importante a destacar es la interacción saludable y positiva de todos sus miembros. Lo que no se contempló fue que los alumnos ya tenían de antemano una cohesión de grupo, pero el profesor al cargo de la implementación de las actividades era desconocido para los pupilos. Se prestó a consideración la modificación del preludio, en el cual el profesor desea conocer a todos los alumnos. La presentación del profesor quedó intacta, pero en cuanto a las actividades de presentación de los niños fueron reducidas a un tiempo más corto, dependiendo de las exigencias del momento y del grupo-clase.

Además, he podido observar que en ambos grupos de dicho centro necesitan una sobreestimulación. Necesitan que se llame la atención durante toda la explicación, momento en el cual se exige mayor capacidad de escucha.

Sesión 1. Método utilizado: **Suggestopedia**

Se comienza la sesión con una presentación de la profesora. Seguida de una explicación: quién soy y por qué he venido. Estas explicaciones permiten al alumnado sentirse parte del proyecto, adquieren responsabilidades y se implican, ya que se les solicita su ayuda a través del juego (han de portarse bien y seguir las instrucciones). Asimismo, se comunica que van a ser partícipes de unas actividades que verán los profesores, en otras palabras, una figura generalmente importante y notoria para los niños en esta etapa de sus vidas.

A continuación, se presentan los alumnos diciendo su nombre y algo que les guste. Esta parte de la sesión se prolongó bastante en el tiempo. Además, algo con lo que no se contó es que los alumnos ya se conocen, por lo que resultó tedioso. Así que se modificó: en la segunda ronda el niño ha de decir su nombre y el de su compañero de su derecha, por ejemplo: “*I am Pablo and this is Karina*” (se repitió el esquema gramatical de esta frase en algunos casos). Esta actividad fomentaba la atención continuada de la mayoría de alumnos, pero no de su totalidad, además de ser más dinámica que la anterior.

Después, se hizo una actividad más dinámica. La actividad consistió en disponer a los niños en círculo, incluyendo a la profesora. A la persona que le tocaba tenía que decir su nombre y a quién le cambiaba el sitio. Se comenzó por la profesora para tenerla como ejemplo. Dar la oportunidad al alumno de saber a quién va a elegir es una manera de permitir al docente conocer a grandes rasgos los roles de clase, en especial de los alumnos más disruptivos. Esto configura un aula con mayor cohesión entre el docente y los alumnos.

Más adelante, comienza el cuento con una música calmada de fondo. Durante esta actividad, los niños no tuvieron correcta predisposición a atender. El ambiente relajado, de silencio parcial y de atención plenamente focalizada en el profesor son aspectos que parecen no estar ligados a la habitual práctica docente en ese grupo de clase puesto que me vi obligada a cambiar de actividad a una más participativa entre los alumnos y yo. La actividad improvisada para trabajar los verbos utilicé las técnicas de Rodari, en concreto la de “*¿qué pasaría si...?*” (Rodari, G., 1983, cap. 6). Por ejemplo: “*¿Qué*

pasaría si Sarah fuera un cerdito? “Do you think she wakes up?” “Do you think she cleans her face?” etc. Así, a pesar de no seguir la actividad planteada sin encajar en la metodología elegida, se pudo seguir trabajando el mismo material que con la actividad programada.

En último lugar, durante los masajes, todos parecían de lo más predispuestos a masajear a su compañero. Ahora bien, muchos de estos sin querer seguir ninguna pauta del docente.

En este grupo de trabajo era especialmente importante imponer normas. Así como castigar a quien peor se portara o darle la oportunidad de ser el protagonista de modo que toda la clase estuviera atenta.

Además, las explicaciones del docente para introducir las actividades no fueron suficientes. Los niños podrían estar sumidos en un cierto caos al no saber de qué se trata o en qué consiste la actividad.

Por otro lado, el cuento fue cuando más atentos estuvieron y lo que más les ha gustado, además de repetir los gestos que la profesora hacía y reproducir las palabras. Son niños que interactúan a través de lo visual. Asimismo, parecen estar acostumbrados a la interacción constante y directa entre el profesor y el alumno. Preguntaban cuando se daban las consignas (qué parte del cuerpo había que tocarse). Por ejemplo: qué significaba *eye* (les respondía haciendo yo el gesto si ellos no lo sabían), etc.

En definitiva, el objetivo era que estuvieran interesados en la actividad y en la gran mayoría se observaba una implicación directa de los niños. Sin embargo, *Suggestopedia* no parece haber funcionado en este grupo de trabajo, pero tal vez se deba a que tienen unos hábitos diferentes (y a los puntos anteriormente descritos) y todas estas reseñas son tomadas en consideración en las demás sesiones, puesto que esta fue la primera toma de contacto.

Sesión 2. Método utilizado: **Suggestopedia**

Se vuelve a contar el cuento con música de fondo mientras la profesora actúa.

Se recuerda el cuento saliendo varios a expresarlo, a actuar. El cuento se fragmenta en partes (actos). Es decir: en el primer acto el protagonista se despierta (habitación), en el segundo acto se levanta (va al baño), en el tercero corre hacia la cocina y, por último, se va al colegio.

Todo el grupo sentado en círculo, la profesora incluida. La actividad propuesta es un juego que comienza con un alumno diciendo *“hola, me llamo María y me pica el pie”*, y el alumno de su derecha tiene que continuar *“Hola me llamo Charo y me pica la mano, ella es María y le pica el pie”* el siguiente dirá *“Hola soy Daniel y me pica el hombro, ella es Charo y le pica la mano, y él es Juan y le pica el pie”*, el último jugador dirá los nombres de todos y lo que les pica a cada uno. La profesora ayuda en la memorización por medio de gestos (señalando, moviendo labios) e incluso, en algunos casos más extremos, articulando el primer fonema de la palabra que se pide.

Todavía en círculo, la profesora explica la siguiente actividad: la profesora escogerá un alumno, el cual deberá escoger a otro con el que cambiarse de sitio. El primero señalará una parte de su cuerpo o hará un gesto y su compañero deberá adivinarlo y decir la palabra. Si lo adivina y lo expresa correctamente, se cambiará de sitio. Si no, tendrá otra oportunidad. Esta actividad no fue propiamente diseñada en la programación, pero surgió como una forma de reactivar al grupo clase y constituye una actividad que fomenta una predisposición amistosa, actitud positiva, confiada y moderado entusiasmo, es decir, unas características relacionadas a la metodología Suggestopedia.

Ficha. Se expresan las palabras: toes, feet, back, teeth y shoulder.

En cuanto a la sesión de manera global, los niños interactuaron positivamente en todas las actividades y muchos de los alumnos respondían en castellano. Así que se les remitía reiteradamente a expresarse en inglés.

Las incidencias más reseñables son acerca de dos alumnos más inquietos, que son expulsados de la actividad; uno ha de estar sentado durante la primera actividad y el otro en la segunda actividad es expulsado de la clase y reincorporado dándole una oportunidad en la siguiente actividad. Asimismo, hay otro alumno que sorprendentemente parece no estar atento ni atender, pero al preguntarle y pedir tomar partido, sabe contestarlo todo y contesta con tendencia positiva (posiblemente el discente se estuviera aburriendo).

La motivación general del grupo, exceptuando los dos alumnos ha sido percibida de manera activa. Los alumnos contestaban, algunos con mayor frecuencia que otros, a las preguntas y respondían a los estímulos de manera directa.

Un aspecto positivo de este aprendizaje es que para que los alumnos no se sientan cohibidos es hacer el payaso todos juntos y que los fallos se conviertan en chistes, donde no importa si te equivocas, tienes otras oportunidades y reírse es algo bueno.

De lo contrario, es posible que sientan que no siguen la clase o se desmotiven y no presten atención, o puede que esto lleve a odiar la asignatura del inglés.

Sesión 1. Método utilizado: **TPRS**

Primero, hay una presentación de la profesora y se explica por qué está aquí. A continuación, se relata el cuento con los pictogramas.

Durante el ejercicio de ordenar la historia, cada niño tuvo la oportunidad de ordenar y expresarse, ya que se siguió un orden preestablecido, según la disposición en la que estaban sentados, de modo que todos pudieron participar, no únicamente los niños más predispuestos a ello. También se preguntó a los que no estaban atentos para encaminarlos de nuevo a la actividad: “*Hands up who knows*” (con los pictogramas en orden, se señala).

Durante toda la práctica se enfatiza la reproducción de lo que dice la profesora, que la reproducción sea lo más fiel posible; de este modo se puede evaluar y ser consciente de que ha habido un aprendizaje en el niño.

Así como el uso del refuerzo positivo a los alumnos que demostraron mayor interés y tuvieron respuestas más acertadas a la ideal (la pronunciación no es perfecta, ni siquiera la del modelo) con frases como “*me encanta*”, “*estás muy atento*” “*así me gusta*” “*a ver quién está bien sentado*” “*quién levanta la mano*” “*eso es*” y, además, se presta atención solo a los que tienen buen comportamiento.

No obstante, un niño se tuvo que apartar de clase, ya que no siguió la actividad y estaba entorpeciendo el ritmo de la clase. Cuando terminó dicha actividad, se le permitió participar de nuevo con unas consecuentes normas de comportamiento que ya conocía.

Sesión 2. Método utilizado: **TPRS**

En esta sesión se realizan las actividades en un orden diferente al preestablecido, de modo que primero se cantó la canción (*head shoulders knees and toes*), después se mostraron los pictogramas para recordar lo visto anteriormente y se hizo el juego de memoria, más adelante *Simon Says* y, para finalizar, se cumplimentó la ficha de evaluación. Las palabras del bingo fueron: toes, teeth, knees y back.

Este orden permite que los déficits atencionales propios de esta etapa evolutiva sean menos destacados, ya que combina actividades de poca actividad física (movimiento) y otros que sirven de una exigencia de concentración y atención propia de estadios más avanzados. La combinación de ambos tipos de actividades funcionó satisfactoriamente, comparado con la sesión 1. El grupo de niños tenía esa forma de trabajar, alternando actividades que exigían mayor atención y menos movimiento frente a actividades divertidas y con más movimiento. Es por lo que deduzco que fue acertada esta organización del tiempo.

4.3.3. Tercer centro: Colegio El Parque

En este centro escolar, tanto las sesiones de TPRS como las sesiones de Suggestopedia, fueron realizadas en un mismo día, es decir, la sesión 1 y 2 del grupo A fueron el mismo día y la sesión 1 y 2 dos del grupo B en otro día (como especifico en el anexo 10.1).

Sesión 1. Método utilizado: **Suggestopedia**

Se divide en la presentación de la profesora, el cuento el cuento y la escenificación del cuento, en el que los niños que mejor se portan, son los que pueden actuar.

Sesión 2. Método utilizado: **Suggestopedia**

Al principio de la sesión se recuerda el cuento. Se hacen preguntas sobre el cuento como qué pasaba. Esta actividad tomó poco tiempo, por lo que hubo espacio suficiente para la relajación por parejas, durante la cual las consignas son dadas por la profesora. Para terminar, se cumplimentó la ficha. Las palabras del bingo fueron: toes, teeth, knees y back. Las incidencias más destacadas son: Confunden bag con back (fonemas) y colorean antes de comenzar (inquietud por hacer las cosas). En cuanto a la praxis, se consideró que hubo demasiado tiempo, pues la actitud de los niños era de cansancio (se cansaban de estar sentados), de necesidad de movimiento o de cambio de actividad (más activa).

Pude observar que el soporte visual es una herramienta muy práctica para la memorización en estas edades, en concreto en este grupo de trabajo. Muchos de los niños sacaban conclusiones sobre las fotografías que les mostraba. Los niños son grandes observadores y se fijan en detalles y, además, los comentan, al contrario que los adultos.

Finalmente, se cumplimentó la ficha de evaluación. Las palabras del bingo fueron: feet, toes, teeth, shoulders y back.

Sesión 1. Método utilizado: **TPRS**

Toda la sesión tiene lugar en la asamblea, sentados en el suelo. Las partes de la sesión se dividen en el cuento y *Simon Says*.

Este juego fue muy divertido y motivador para los niños. A pesar de que el concepto de competición tiene en sí ciertos aspectos negativos, puesto que destaca a las personas que tienen desarrolladas las cualidades necesarias para el juego, frente a los niños que no tienen tan desarrolladas las cualidades. Por lo que por un lado es motivador, ya que todos somos en cierta medida competitivos y eso nos ayuda a mejorar; y por el otro resta interés en participar, si al niño se le da mal ese juego (destaca en cualidades que no son necesarias en ese ámbito).

Sesión 2. Método utilizado: **TPRS**

Esta segunda sesión consistió en cantar *Head, shoulders, knees and toes* y finalizar con el bingo.

Como normal general, se puede observar que las canciones son muy atractivas para ellos, tanto por su melodía (memorizan de manera natural incluso sin haber interiorizado los conceptos) como por la asociación del gesto, con la melodía y las palabras y, en general, la acción que involucra.

El uso de canciones tiene una relación de factores afectivos, así lo afirma Steven Krashen en su Hipótesis del Filtro Afectivo el cual dice que las canciones tienen un efecto positivo en la enseñanza de un nuevo idioma.

Otro aspecto que me llamó la atención en este grupo de niños es que pude observar que el orden e interacción de la clase puede ser controlada por una serie de gestos básicos sin necesidad de utilizar el grito ni recordar las reglas de manera oral, esto es, la profesora levanta la mano y los niños automáticamente van a copiarla aunque no sepan la respuesta. Es posible que esta conducta se logre explicar desde la perspectiva de

Bandura y es que la mente funciona así, la mayor parte de las conductas se aprenden a través de la observación por medio del modelado (Pascual, P., 2009, p. 2).

Para finalizar, se cumplimentó la ficha de evaluación. Las palabras del bingo fueron: toes, teeth, knees y back.

4.3.4 Evaluación de los alumnos

En la evaluación de los alumnos se tienen en cuenta dos factores: el vocabulario adquirido (tanto verbos de acción como sustantivos) y el interés y motivación hacia las actividades. Se miden por las respuestas (reproducciones) de los niños. En el caso del grupo A (Suggestopedia) se evalúa observando las respuestas de los niños cuando se retoma el cuento y en el caso del grupo B (TPRS) se observa las respuestas en el juego de *Simon says*.

Para medir estas características, se utiliza la observación participante y se recopilan los datos de las fichas del bingo.

5. RESULTADOS NUMÉRICOS

Como se ha afirmado anteriormente, el docente (yo) es el propio observador. Es una observación participante, puesto que el observador se integra en las actividades participando de estas, ofreciendo un rol de docente y de observador. Contaremos, pues, con observaciones subjetivas y con los datos numéricos obtenidos del último ejercicio (bingo) rellenado por los infantes.

La observación viene dada por un observador que focaliza su atención durante breves periodos de tiempo, pasando de un sujeto a otro con cierto orden establecido y, puntualmente, observa a un solo sujeto.

A continuación, se muestra una tabla general acerca de la recogida de datos cualitativa (observación) y cuantitativa (ejercicio del bingo).

Tabla 1. Evaluación observacional

	Porcentaje de alumnos implicados en la tarea ²⁰		Porcentaje de palabras reproducidas durante las sesiones ²¹	
	Suggestopedia	TPRS	Suggestopedia	TPRS
San Viator	90%	90%	90%	90%
Pio XII ²²	45%	70%	10% 1ª sesión 90% 2ª sesión	90% 1ª sesión 80% 2ª sesión
El Parque	45%	98%	40%	60%

El porcentaje de palabras reproducidas viene calculado teniendo en cuenta que el porcentaje total (100%) son el uso de todo el vocabulario, tanto verbos como partes del cuerpo.

²⁰ Porcentajes calculados sobre el número total de niños en cada aula. Datos obtenidos de la observación de la tutora de cada aula.

²¹ Datos obtenidos de la observación de la tutora.

²² Los porcentajes respecto a las palabras reproducidas se han dividido en dos apartados (primera y segunda sesión) debido a que la diferencia entre la primera sesión y la segunda fue muy marcada. Mientras que en los demás casos no hubo apenas diferencia entre la primera y segunda sesión.

Tabla 2. Evaluación cuantitativa

	Porcentaje de respuestas correctas (ficha evaluación)	
	Suggestopedia	TPRS
San Viator	90 %	80 %
Pio XII	63'63%	72'72%
El Parque	59%	90%

A continuación, se expresan las soluciones de la ficha del bingo ordenados por metodología y centro escolar. Las cruces indican las imágenes que han rodeado los niños, mientras que cada fila representa a un alumno.

San Viator				
SUGGESTOPEDIA				
ALUMNOS	TOES	FEET	BACK	SHOULDER
1	X	X	X	X
2	X	X	X	X
3	X	X	X	X
4	X		X	X
5	X	X	X	X
6	X	X	X	X
7	X	X	X	
8	X	X		X
9		X	X	X
10	X	X	X	X
11	X	X	X	X
12	X			X
13	X	X	X	X
14	X	X		X
15		X	X	X
16	X	X	X	X
17	X	X	X	X
18	X	X	X	X
19	X	X	X	X
20	X	X	X	X
21	X	X	X	X
22	X	X	X	X
23	X	X	X	X
24	X		X	X
25	X	X	X	

ANÁLISIS METODOLÓGICO E INTERVENCIÓN COMPARATIVA DE SUGGESTOPEDIA Y TPRS EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN INFANTIL

San Viator				
TPRS				
ALUMNOS	TOES	FEET	BACK	SHOULDER
1	X	X	X	X
2	X	X	X	X
3		X	X	X
4	X		X	X
5	X	X	X	X
6	X	X	X	X
7		X	X	
8		X		X
9		X	X	X
10	X	X	X	X
11	X	X	X	
12	X			X
13	X	X	X	X
14		X		X
15		X	X	X
16	X	X		X
17	X	X	X	X
18	X		X	X
19	X	X	X	X
20		X	X	X
21	X		X	X
22		X	X	X
23	X	X	X	X
24	X		X	X
25	X	X	X	

Además, se cuenta con ejemplos más característicos de fichas rellenas por niños en los anexos (ver anexo 10.5) de los centros El Parque y Pio XII.

ANÁLISIS METODOLÓGICO E INTERVENCIÓN COMPARATIVA DE SUGGESTOPEDIA Y TPRS EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN INFANTIL

Pio XII							
SUGGESTOPEDIA							
ALUMNOS	FEET	TOES	BACK	TEETH	SHOULDER	ARM ²³	BAG
1	X	X	X		X		
2	X	X	X		X		
3		X	X	X		X	
4		X	X	X		X	X
5		X	X	X		X	
6		X	X	X		X	
7		X	X	X			X
8		X	X		X		
9		X	X		X		
10		X	X		X		
11	X	X	X			X	

Pio XII								
TPRS								
ALUMNOS	KNEES	TOES	BACK	TEETH	SHOULDER	ARM	FEET	FACE
1		X	X	X				X
2		X	X	X				X
3		X	X	X				X
4		X						
5		X	X	X				X
6		X	X	X				
7		X	X	X				
8		X	X	X				X
9			X	X				
10	X	X	X	X				
11	X	X	X	X	X			

²³ El degradado indica imágenes que algunos niños rodearon y que no son correctas, puesto que esas no son palabras que se nombraron en el bingo.

ANÁLISIS METODOLÓGICO E INTERVENCIÓN COMPARATIVA DE SUGGESTOPEDIA Y TPRS EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN INFANTIL

El Parque								
Suggestopedia								
ALUMNOS	FEET	TOES	BACK	TEETH	SHOULDER	EYES	FACE	BAG
1	X	X	X			X	X	
2	X	X	X			X	X	
3	X	X	X	X		X		
4	X	X	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	
6		X	X	X	X			
7		X	X	X		X		X
8		X	X	X		X		
9		X	X	X		X		
10		X	X	X		X		
11		X	X	X		X		
12		X	X	X		X		
13		X	X	X		X		
14		X	X	X		X		
15		X		X	X			
16		X		X				
17		X			X	X	X	
18				X	X	X	X	
19							X	
20		X			X	X	X	
21	X	X	X	X				
22		X						
23	X		X					
24	X	X	X	X	X			
25	X		X					

ANÁLISIS METODOLÓGICO E INTERVENCIÓN COMPARATIVA DE SUGGESTOPEDIA Y TPRS EN LA ETAPA DE
EDUCACIÓN INFANTIL

El Parque							
TPRS							
ALUMNOS	BACK	TOES	KNEES	TEETH	BAG	ARM	FEET
1	X	X	X		X		
2	X	X	X	X	X		
3	X	X	X	X	X		
4	X	X	X	X	X		
5	X	X	X	X			
6	X	X	X	X			
7	X	X	X	X			
8	X	X	X	X			
9	X	X	X	X			
10	X	X	X	X			
11	X	X	X	X			
12	X	X	X	X			
13	X	X	X	X			
14	X	X	X	X			
15	X	X	X				
16		X	X	X		X	
17	X		X	X	X		X
18	X	X	X		X		X
19		X	X	X	X		
20		X	X	X	X		
21	X	X	X	X			
22	X	X	X				
23	X	X	X	X			
24	X	X	X	X			
25	X	X					

6. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En la tabla 1 se representan los datos adquiridos de la observación y calificación de cada tutor o apoyo que he recibido durante las sesiones, mientras que en la tabla 2 se trata del resumen de todas las respuestas obtenidas de la ficha de evaluación.

En el colegio San Viator se puede observar que no hay prácticamente diferencia entre el uso de un método y otro, puesto que los datos son muy similares. La predisposición de los alumnos fue correcta y parecida en ambos grupos de trabajo.

Mientras que en los centros Pio XII y El Parque se magnifica la diferencia entre un método y otro, poniendo de manifiesto una porcentaje mayor de reproducciones en el grupo donde se ha utilizado el método TPRS (grupo B) frente al grupo con metodología Suggestopedia (grupo A).

En el centro Pio XII se dio un fenómeno diferente en cada sesión y es por ello que se cuantifican por separado. La actitud del alumnado, su ritmo atencional y sus respuestas fueron más pobres en una sesión frente a otra. Ello puede deberse a la predisposición del grupo, es decir, dependiendo del día, de la organización horaria y de qué estado de ánimo se encuentren los alumnos y el docente.

Las comparaciones van a ser de dos tipos: comenzando por una diferenciación entre la implementación de un método y otro en cada centro por separado (dentro de un mismo contexto) y una comparación entre los grupos A (suggestopedia) y los grupos B (TPRS). En ambas comparaciones se tendrá en cuenta los datos reflejados en ambas tablas.

El contexto de cada centro es muy diverso y es por ello que primeramente merece una comparación de metodologías aislada, puesto que depende del colegio (bilingüe inglés en el caso de San Viator, bilingüe en proceso en el caso de El Parque y bilingüe francés, que corresponde al colegio Pio XII).

En el centro bilingüe inglés San Viator los dos métodos han funcionado por igual. La disciplina de ambos grupos se dejó notar y es que la atención e implicación en la tarea de los alumnos estaba presente. No obstante, en el grupo B, donde se aplicaba TPRS, se

ha observado una mayor interacción e interés por parte de los alumnos: el juego de ejercicio de memoria les motivaba a la mayoría de la clase, puesto que el 90% del grupo estaba implicado en la tarea. Es muy probable que durante esta práctica el miedo a la frustración quede mitigado, puesto que el *input* era comprensible para el estudiante gracias a la ayuda del soporte visual y gestual.

En el grupo A se trataba de un grupo de alumnos ya conocidos porque se había impartido clase con anterioridad durante las prácticas escolares, de modo que pudo ser más fácil la creación de un ambiente que proporciona relajación y atención para los alumnos. Sin embargo, se dio un caso de ansiedad, miedo escénico. Niños más cohibidos o de personalidad más introvertida, tienden al aislamiento o a pasar desapercibidos cuando se les llama la atención para salir a explicar algo a sus compañeros. Krashen explica que durante el aprendizaje ha de estar presente el filtro afectivo, lo que significa a grandes rasgos que la actitud del alumno, sus sentimientos y su estado anímico influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición de la lengua; esto es, si el alumno está aburrido o siente aversión hacia la situación de aprendizaje, la efectividad de la adquisición se verá influida. Es desde la práctica educativa donde se ha de trabajar estos aspectos y Vygotsky defiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre iguales, es por ello que se tuvo en cuenta el apoyo de dos compañeros durante la explicación que daba dicho niño.

En cuanto al carácter objetivo de la evaluación, hay 16 alumnos de 25 del grupo A frente a 9 alumnos de 25 del grupo B que han respondido al 100% de las respuestas correctamente.

En el centro bilingüe francés Pio XII ha habido una clara diferenciación entre ambos grupos y la actitud frente la primera y segunda sesión de trabajo.

Esta clara diferenciación entre una sesión y otra en el grupo A puede deberse a que la forma de impartir las clases es diferente a la habitual, el profesor es otro, es una persona ajena, y los niños se sienten confusos debido al cambio. Aunque hay que añadir que en este centro escolar es habitual el cambio de actividades, tanto en método, concepto, como en estimulación visual, es decir, su programación viene dada por actividades

donde se combinan varios grupos de alumnos de diferente curso, la participación de los padres es mucho más marcada y directa que en cualquier otro centro de la ciudad de Huesca y es relativamente habitual que la coordinación en el equipo directivo sea muy fluida en cuanto a imprevistos. De manera que los alumnos tienen cierta facilidad a adaptarse a los cambios, debido a cómo se imparten las clases.

Como se puede observar en la tabla, el grupo B (TPRS) ha obtenido unos resultados significativamente mejores que en el grupo A (Suggestopedia). Los alumnos pertenecientes al grupo B recibieron una estimulación visual y verbal mayor que los del grupo A, puesto que los juegos eran más dinámicos y las normas fueron establecidas más claramente que en el grupo A. Lo que lleva a los alumnos del grupo B a desmotivarse y su implicación es pormenorizada, probablemente porque dichos alumnos no sabían qué hacer y tal vez la explicación no fuera suficientemente clara.

En cuanto al carácter objetivo de la evaluación, no hay ningún alumno del grupo A y hay 2 alumnos de 11 del grupo B que han respondido al 100% de las respuestas de manera correcta.

En el centro de El Parque, el cual es un centro en proceso de bilingüismo inglés, se observa un total de 3 alumnos de 25 del grupo A y 16 alumnos de 25 del grupo B que han respondido al 100% de las respuestas de manera correcta.

Es necesario destacar que la implementación en este centro se realizó de manera diferente. Las sesiones uno y dos de ambos métodos fueron practicadas en el mismo día, es decir, se emplearon dos días. Esto puede influir notoriamente en los resultados, pues es posible que los alumnos estuvieran abrumados con el inglés, ya que hago dos sesiones en un mismo día y otras dos en otro día. Esto se puede evitar prestando atención al ritmo natural de la clase, a las demandas de los alumnos. De modo que llevar un ritmo adecuado a las características del entorno es tan importante como la metodología que en este estudio se está trabajando.

Es notoriamente mejor la datación en el grupo B, por lo que la metodología TPRS ha funcionado mejor en este centro. Se considera que es debido a las canciones y las

imágenes visuales frente a solo el gesto o la acción. Los pictogramas llaman la atención, especialmente si tienen algún rasgo característico o son dibujos.

En términos del alumnado de los diferentes centros, podemos hablar del centro San Viator constituido por alumnos acostumbrados a atender el máximo tiempo posible. Poseen una disciplina férrea en cuanto al silencio y rectitud frente a los alumnos del colegio Pio XII, que parecen estar más acostumbrados a actividades muy dinámicas, participativas y de duración escasa, de modo que ello *obliga* al profesor a cambiar y/o modificar el tipo y cantidad de actividades en el mismo periodo de tiempo que se utilizaría para una sola actividad en los alumnos del colegio San Viator. De manera que esto propicie la atención sostenida de los alumnos. Lo que viene a hablar de otro factor a contemplar: los hábitos y rutinas de cada grupo. Los escolares han de saber qué se espera de ellos.

En definitiva, TPRS y *dessuggestopedia* han funcionado en ambos grupos de trabajo del centro San Viator. Mientras que en el Pio XII, funcionó mejor una clase más dinámica. Con la metodología TPRS los alumnos del centro Pio XII han tenido mejores resultados, se han visto más involucrados y han participado de manera significativa. Durante las actividades de relajación y cuento han sido a brumadoras para los alumnos manifestándolo con continuas reacciones de distracción.

No obstante, el hecho de que el método TPRS haya tenido mejores resultados puede deberse también a la motivación extrínseca,²⁴ es decir, los estímulos que el propio docente les proporciona. Como se ha comentado anteriormente, el método suggestopedia fue más complejo de aplicar en la práctica, al contrario del método TPRS, el cual resultó más familiar y en cierto modo se mostró mayor confianza o soltura por parte del profesor en la práctica. Es decir, el conocimiento y el asentamiento de las bases de un método propician en cierta medida el éxito o ventajas mayores en el aula.

²⁴ Se considera motivación extrínseca a cualquier tipo de motivación externa que recibe un individuo de manera directa o indirecta a cambio de su trabajo o su actitud (Martín, Martín, Trevilla, 2009, p 192).

7. CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados del presente estudio, podemos comprobar que la intervención aplicada en cada grupo de control depende de diversos factores poco controlables para el observador. Factores que incluso para un profesor tutor de un aula en la práctica educativa se escapan de su control. Ya sea porque ello abarcaría tiempo del que no dispone o convendría analizar detalles y aspectos intrínsecos en cada uno de los contextos de cada alumno. No olvidemos que cada alumno es un individuo único, con su herencia genética y realidad contextual.

El estudio revela que la metodología TPRS ha tenido éxito en dos de los tres centros, frente al tercer centro (San Viator) que obtuvo resultados positivos con el método *suggestopedia*. No obstante, la impresión global en la intervención es que no hay una metodología mejor o peor, sino que el conocimiento y dominio que el profesor tenga sobre el método repercutirán en la práctica. Asimismo, las realidades con las que el docente se encuentre van a tener un papel importante a la hora de elegir una metodología u otra e incluso se podría intercalar los aspectos que considere oportunos de cada una de ellas, pues tienen ventajas y desventajas dependiendo del contexto. Por tanto, se ha de construir un pensamiento crítico en la práctica diaria, pues en cada método coexisten características adecuadas en cada contexto al que se enfrenta el docente.

Afortunadamente en la actualidad, el docente cuenta con recursos en diversos medios para informarse, ser autodidacta y aplicar diferentes métodos de enseñanza en el aula y como decía una frase atribuida a Albert Einstein: “No necesito saberlo todo, tan sólo necesito saber dónde encontrar aquello que me hace falta, cuando lo necesite” (en Escobar, 2015, p. 3).

8. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero mostrar mi agradecimiento a los centros El Parque, Pio XII y San Viator por la oportunidad que me han brindado. Tanto por proporcionarme los grupos de alumnos, como por la disponibilidad y predisposición del personal docente, tengo que agradecerles a los directores, las directoras, los tutores y las tutoras las facilidades que me han dado aun a pesar de que se acercaban las fechas de final de curso con sus consecuentes nervios y evaluaciones finales. Hay que agradecer la buena actitud y predisposición de todo el alumnado con los que he compartido un tiempo muy enriquecedor a nivel personal y académico. Sin ellos no hubiera sido posible la intervención educativa planteada.

A mi tutor de trabajo, Claus-Peter Neumann quiero agradecerle el apoyo y dedicación durante estos meses. Gracias a él he podido mantener mi empeño en la elaboración y seguir motivada en ello.

Por último, agradecer a mis mejores amigos y compañeros, que me han escuchado y dado apoyo cuando lo he necesitado.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*. 5, 251-256.
- Arias Méndez, G. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ele (b1)*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Consultado (04-05-15). Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_redELE_25_00Guadalupe_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1
- Bernal, N., García, M. (2010). TPR-Storytelling. A key to speak fluently in English. La clave para hablar en inglés. Grupo de investigación Episteme.
- Brown, D. (2007). *Principles of language learning*. New York: Pearson.
- Centro Virtual Cervantes. (2015). Lengua meta. Consultado (12-06-15). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm
- Chaplin, J.; Krawiec, S. (1978). *Psicología: sistemas y teorías*. México: Interamericana.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado (16-04-16). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Contra-mundum*. (2016). Consultado (17-04-16). Recuperado de: <http://www.contra-mundum.org/castellano/demar/Conductismo.pdf>
- Escobar, M. (2015). Procesos de Desarrollo de la Competencia en Manejo de Información (CMI) en estudiantes de Grado Quinto a través de un Ambiente de Aprendizaje mediado por TIC. (Tesis doctoral). Consultado (09-05-16). Recuperado de:

<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22679/M%C3%B3nica%20Patricia%20Escobar%20Camero%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Figols, P. (2015). 15 colegios e institutos se incorporan al programa bilingüe en Aragón. *Heraldo*. Consultado (09-06-15). Recuperado de http://www.heraldo.es/noticias/aragon/2015/06/03/15_colegios_institutos_incorporan_programa_bilingue_364445_300.html

Gil Feixa S., Olleta Tañà J. (2015). Enfoque evolucionista de la empresa e innovación tecnológica: el modelo de R. R. Nelson y S. G. Winter. Consultado (09-07-15). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec8/Datos/documentos/comunicaciones/Fundamentos/Gil%20Salvador.PDF>

Gobierno de Aragón. Web de las secciones bilingües de Aragón. (2015). Consultado (09-06-15). Recuperado de <http://aragonbilingue.educa.aragon.es/category/directorio-de-centros/>

Gold, L. (2008). Suggestopedia in practice: Lonny Gold: part 1 of 5, [video]. Consultado (01-05-16). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yX4JFEUgqlg>

Huitt, B. *Humanistic Approaches to Teaching*. Recuperado de: <http://www.garysturt.free-online.co.uk/human.htm>

Hussain, S., Sajid, S. (2015). Oral Approach and Situational Language Teaching: a short review. *Indian Journal of Research. Papirex*. Vol. 4, pp 197-199. Consultado (19-04-16). Recuperado de: http://www.worldwidejournals.com/paripex/file.php?val=June_2015_1435725796_66.pdf

- Kidwai, K. et al (2004). Effect of Visual Scaffolding and Animation on Students' Performance on Measures of Higher Order Learning. Chicago. *Association for Educational Communications and Technology*. P. 451-455. Consultado (08-05-16). Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED485130>
- Krashen D, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ley Orgánica de la Educación* 6/2006, 3 de mayo. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006). Consultado (04-07-2015). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* 8/2013, 9 de diciembre. Madrid: Boletín Oficial del Estado (2013).
- Liberal, M. (2013). Casi dos décadas de enseñanza bilingüe en Aragón. *Forum Aragón*. 10, pp. 6-9. Consultado (01-07-15). Recuperado de http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_10.pdf
- Lightbown, P., Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Suggestopedia. Theory and practice*. Bulgarian National Commission for Unesco and the Bulgarian Ministry of People Education. Consultado (23-06-15). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000300/030087eb.pdf>
- Lynch, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18: 3-19.
- Macedonia, M., Müller, K. & Friederici, A. (2011). The impact of iconic gestures of foreign language word learning and its neural substrate. *Human Brain Mapping*, 32: 982-98.
- Mansilla, E. (2008). Audio-bilingual Method vs. Total Physical Response. Consultado (21-04-16). Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/3984896/Audio-Lingual-Method-vs-Total-Physical-Response-otro>

- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. En ASELE (Ed.), *Actas IV* (pp. 21-59). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultado (07-05-15). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Martín, N., Martín, V., Trevilla, C. (2009). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*. Nº66, p 186-192.
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana. Revista semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, Vol. 2, 115-128.
- Ortells, A. (2013). Casi dos décadas de enseñanza bilingüe en Aragón. *Forum Aragón*. 10, pp. 10-13. Consultado (14-07-15). Recuperado de http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_10.pdf
- Pascual, P. (2009). Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. N 22, pp. 1-3. Consultado (24-04-16). Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf
- Pourhossein, A., Reza, M. (2011). A study of factors affecting EFL Learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, No, 2(5), pp. 977-988. Consultado (25-04-15). Recuperado de: https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fojs.academypublisher.com%2Findex.php%2Fjltr%2Farticle%2FviewFile%2F0205977988%2F3567&ei=Qh93VfDnLsT-UOmLg_AH&usg=AFQjCNGXzRl5rdvUAiMNKBYp3wIP_GuxRg&sig2=iUUOGmqBQC0rxp3l2UPmCA
- Reynoso, C. (1007). Elementos de lingüística y semiótica. p 1-3. Consultado (21-04-16). Recuperado de: <http://carlosreynoso.com.ar/archivos/clases-del-tema-4-chomsky.pdf>

- Richards, J., Rodgers, T. (2012). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Turín: Giulio Einaudi editore. Consultado (24-04-16). Recuperado de: <http://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiainroduccionalartedeinventarhistorias.pdf>
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shearon, B. James Asher, Total Physical Response. Consultado (20-04-16). Recuperado de: <http://www.c-english.com/files/tpr.pdf>
- Tugrul, C. (2013). The Direct-method: a good start to teach oral language. *International journal of academic research in business and social sciences*. N 11, pp 182-183. Consultado (20-04-16). Recuperado de: http://hrmars.com/hrmars_papers/The_Direct-Method_A_Good_Start_to_Teach_Oral_Language.pdf
- Ub.edu. (2016). Consultado (18-04-16). Recuperado de: http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_06_proc_info.pdf
- Villar, F. (2003). *Proyecto docente: Psicología evolutiva y psicología de la Educación*. Barcelona.
- Villegas, M. (1986). La psicología humanista: historia, concepto y método. Anuario de psicología. N 34, p. 15-18. Consultado (21-04-16). Recuperado de: <file:///C:/Users/Admin/Desktop/64549-88770-1-PB.pdf>
- Zainuddin et al. (2011). Methods, approaches of teaching ESOL: a historical overview. *Fundamentals of teaching English of other languages in K-12 Mainstream classrooms*. N 12, pp 64-67. Consultado (20-04-16). Recuperado de: https://www.kendallhunt.com/uploadedFiles/Kendall_Hunt/Content/Higher_Education/Uploads/CH11_Zainuddin_3e.pdf

9.1 Recursos

Google. (2016). Consultado (04-05-15). Recuperado de:
<https://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi&ei=kk8VV6m1Feb76ATM4Kf4AQ&ved=0EKouCBQoAQ>

Enlaces de la plataforma Youtube utilizados para la música barroca (siglo XVII):

Otradovic, M. (2010). Loutna ceska (Czech Lute), [video]. Consultado (13-04-15).
Recuperado de:
https://www.youtube.com/watch?v=fFVAjRiTQA0&list=PLmGgWKRY_9pJxLkuOB1u-qxnR2Wv92XhG (Audio 4)

Pachelbel, J. (2013). Canon in D, [video]. Consultado (13-04-15). Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=qVn2YGvIv0w> (Audio 1)

Telemann, G. P. (2012). Essercizii Musici, [video]. Consultado (13-04-15). Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=62pSDDznKUY> (Audio 3)

Vivaldi, A. (2011). Mandolin Concerti, [video]. Consultado (13-04-15). Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=x6Hvdrrf--VQ> (Audio 2)

10. ANEXOS

10.1 Horario de implementación

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Mayo (del 25 al 29)	Pio XII (1) ²⁵ San Viator (2)	El Parque (2)		Pio XII (1)	El Parque (2)
Junio (del 1 al 5)	Pio XII (1)			Pio XII (1)	

²⁵ El número entre paréntesis indica el número de sesiones realizadas.

10.2 Texto de la sesión 1. Suggestopedia.

Sarah opens her **eyes** and

wakes up in the morning.

Feeling the warm sun through the window in her bedroom.

She stretches her lazy body.

She moves her **arms**. She moves the **shoulders**.

She puts her **feet** on the floor... Move her **toes** and

She stands up

And **walks walks walks** to the bathroom.

She cleans her **face**.

She looks at the clock, it is late

She **runs runs runs** and **eats** fast in the kitchen.

Then, she **walks walks walks** to the bathroom and brushes her **teeth**.

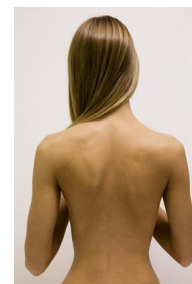
She takes her school bag and puts it on the **back**.

She is ready to go to school! She is OK

10.3 Ficha de evaluación

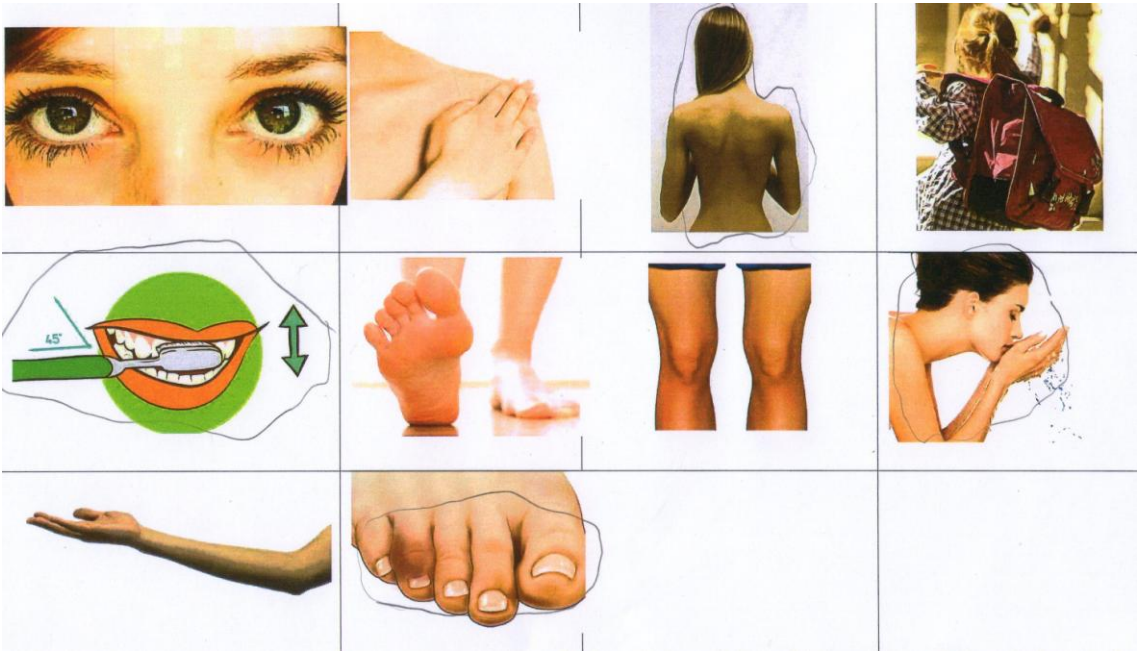


10.4 Pictogramas de la historia.



10.5 Respuestas tipo al bingo.

PIO XII TPRS



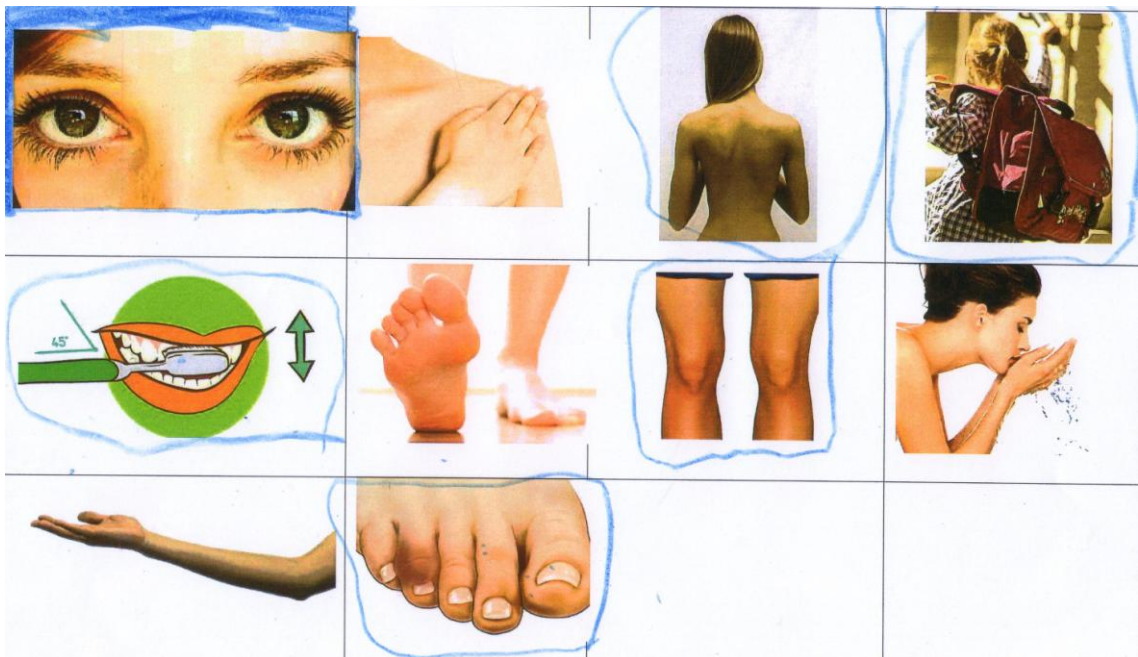
PIO XII Suggestopedia



Pio XII Suggestopedia (2)

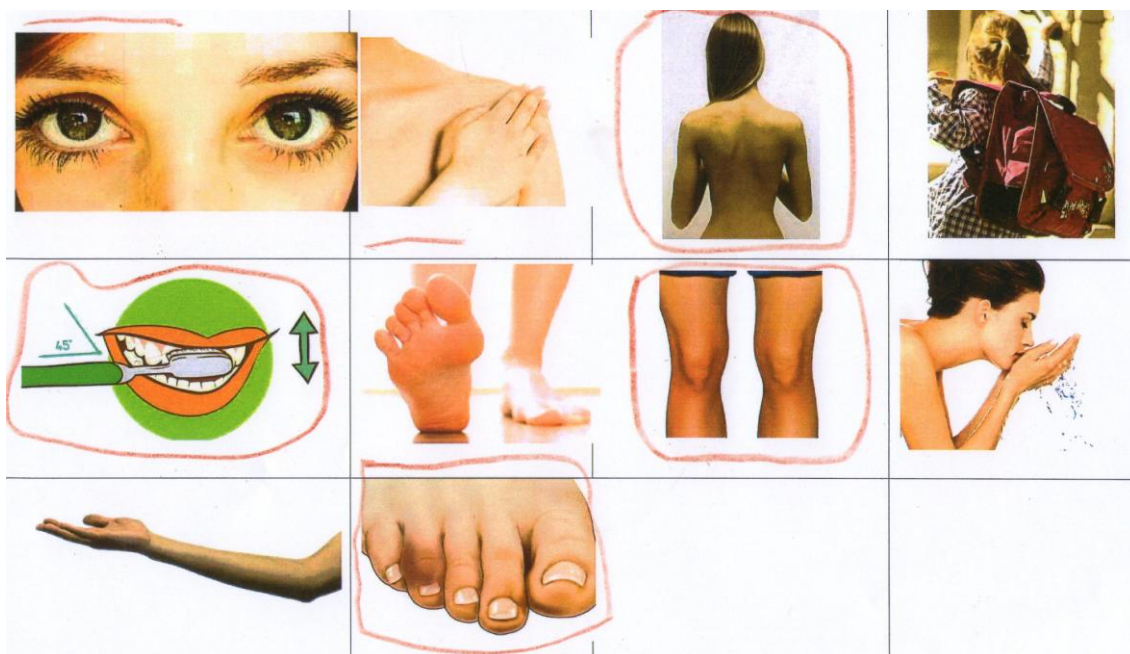


El Parque TPRS²⁶

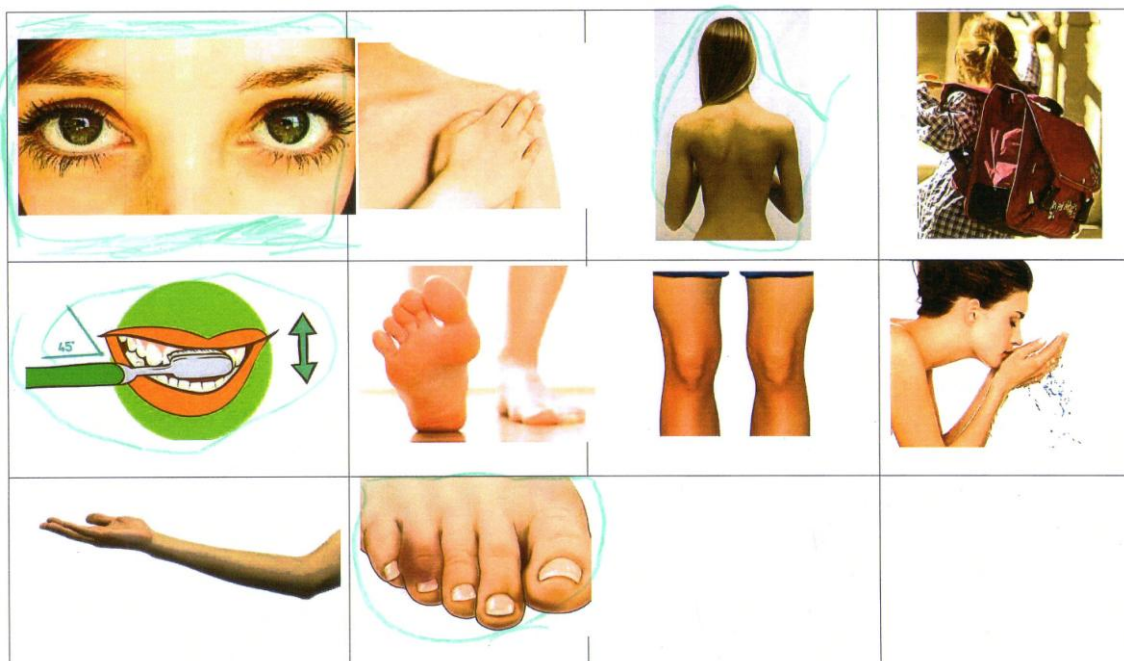


²⁶ En la impresión se puede observar que la imagen de los ojos está coloreada, pero no es signo de una respuesta. Es producto de una explicación relativamente larga, lo que ha producido que muchos de los niños como se da en este ejemplo comenzaban a colorear.

El Parque TPRS (2)



El Parque Suggestopedia



10.6 Cartas a los directores

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Universidad de Zaragoza
C/Valentín Cardenera, 4
22003 Huesca
cpneuman@unizar.es

22 de mayo de 2015

Dirección
CEIP Pío XII
C/Pío XII, 1
22006 Huesca

Estimado Sr. Callén,

Le escribo como tutor del trabajo de fin de grado de Julia Araguás Morata. Pertenezco al Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza y Dña. Julia ha sido estudiante mía en la asignatura “Learning and Teaching English as a Foreign Language”, parte de la Mención en Educación Bilingüe en el 4º curso de la carrera de Magisterio en Educación Infantil. En su trabajo de fin de grado quiere desarrollar un estudio comparativo, implantando actividades para la enseñanza de inglés en Educación Infantil en tres colegios distintos, para lo que cuenta con mi visto bueno.

Quisiera pedirle, como director pedagógico de Educación Infantil en el Colegio Pío XII, si, por favor, podría darle a Dña. Julia el permiso y facilidades para llevar a cabo la implantación de sus actividades en su colegio.

Por si quiere contactar conmigo, estoy disponible en cpneuman@unizar.es o llamándome al 974 23 93 63 los martes de 16:30 a 19⁰⁰ o los jueves de 10:30 a 12:30 y de 16:30 a 18⁰⁰.

Atentamente,



Dr. Claus-Peter Neumann
Departamento de Filología Inglesa y Alemana
Universidad de Zaragoza

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Universidad de Zaragoza
C/Valentín Carderera, 4
22003 Huesca
cpneuman@unizar.es

22 de mayo de 2015

Dirección
CEIP El Parque
C/Valentín Carderera, 6
22003 Huesca

Estimada Sra. Lobera,

Le escribo como tutor del trabajo de fin de grado de Julia Araguás Morata. Pertenezco al Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza y Dña. Julia ha sido estudiante mía en la asignatura “Learning and Teaching English as a Foreign Language”, parte de la Mención en Educación Bilingüe en el 4º curso de la carrera de Magisterio en Educación Infantil. En su trabajo de fin de grado quiere desarrollar un estudio comparativo, implantando actividades para la enseñanza de inglés en Educación Infantil en tres colegios distintos, para lo que cuenta con mi visto bueno.

Quisiera pedirle, como directora del Colegio El Parque, si, por favor, podría darle a Dña. Julia el permiso y facilidades para llevar a cabo la implantación de sus actividades en su colegio.

Por si quiere contactar conmigo, estoy disponible en cpneuman@unizar.es o llamándome al 974 23 93 63 los martes de 16:30 a 19ºº o los jueves de 10:30 a 12:30 y de 16:30 a 18ºº.

Atentamente,



Dr. Claus-Peter Neumann
Departamento de Filología Inglesa y Alemana
Universidad de Zaragoza

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
Universidad de Zaragoza
C/Valentín Carderera, 4
22003 Huesca
cpneuman@unizar.es

22 de mayo de 2015

Dirección Pedagógica Educación Infantil
Colegio San Viator
Avda. del Parque, 15
22003 Huesca

Estimado Sr. Becerra,

Le escribo como tutor del trabajo de fin de grado de Julia Araguás Morata. Pertenezco al Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Zaragoza y Dña. Julia ha sido estudiante mía en la asignatura “Learning and Teaching English as a Foreign Language”, parte de la Mención en Educación Bilingüe en el 4º curso de la carrera de Magisterio en Educación Infantil. En su trabajo de fin de grado quiere desarrollar un estudio comparativo, implantando actividades para la enseñanza de inglés en Educación Infantil en tres colegios distintos, para lo que cuenta con mi visto bueno.

Quisiera pedirle, como director pedagógico de Educación Infantil en el Colegio San Viator, si, por favor, podría darle a Dña. Julia el permiso y facilidades para llevar a cabo la implantación de sus actividades en su colegio.

Por si quiere contactar conmigo, estoy disponible en cpneuman@unizar.es o llamándome al 974 23 93 63 los martes de 16:30 a 19⁰⁰ o los jueves de 10:30 a 12:30 y de 16:30 a 18⁰⁰.

Atentamente,



Dr. Claus-Peter Neumann
Departamento de Filología Inglesa y Alemana
Universidad de Zaragoza

