

Trabajo Fin de Grado

Análisis de metodologías comunicativas para la
adquisición del vocabulario en inglés en Educación

Infantil: TPR y TPRS

Autor/es

Jennifer Praderas Alfaro

Director/es

José María Yebra Pertusa

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

2021 - 2022

Índice

1. Introducción y justificación	5
2. Objetivos y subobjetivos.....	5
3. Metodología.....	6
4. Marco teórico.....	7
4.1. ¿En qué consiste aprender vocabulario?	7
4.2. Método tradicional vs método comunicativo.....	10
4.3. TPR y TPRS	14
5. Programación para la realización del análisis empírico.....	17
5.1. Actividad basada en el Enfoque Pedagógico Tradicional.....	18
5.2. Actividad basada en el Enfoque Pedagógico Comunicativo.....	20
6. Implementación de las actividades relacionadas con los métodos pedagógicos de estudio.....	23
6.1. Implementación de la actividad basada en el Método Pedagógico Tradicional	23
6.2. Implementación de la actividad basada en el Método Pedagógico Comunicativo	24
6.3. Conclusiones del análisis empírico	26
7. Diseño de una secuencia didáctica.....	28
7.1. Objetivos generales y específicos	28
7.2. Contenidos.....	30
7.3. Competencias básicas y <i>skills</i>	32
7.4. Criterios de evaluación.....	33
7.5. Temporalización y distribución de las actividades	34
7.6. Desarrollo de las actividades.....	36
8. Conclusión	43
9. Bibliografía y wegrafía.....	46
10. Anexos	47
10.1. Anexo 1	47
10.2. Anexo 2	48
10.3. Anexo 3	48
10.4. Anexo 4	49
10.5. Anexo 5	50

10.6. Anexo 6	51
10.7. Anexo 7	67
10.8. Anexo 8	70
10.9. Anexo 9	72
10.10. Anexo 10	73
10.11. Anexo 11	73
10.12. Anexo 12	74
10.13. Anexo 13	74
10.14. Anexo 14	75
10.15. Anexo 15	75

Análisis de metodologías comunicativas para la adquisición del vocabulario en inglés en Educación Infantil: TPR y TPRS

Analysis about communicative methodologies for vocabulary acquisition in English in Early Childhood Education: TPR and TPRS

- Elaborado por Jennifer Praderas Alfaro
- Dirigido por José María Yebra
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2022.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 15.856

Resumen

Aprender largas listas de vocabulario no son la técnica más efectiva para adquirir vocabulario en inglés durante la etapa de Educación Infantil. Las diferencias entre el enfoque comunicativo utilizando técnicas como el TPR y el TPRS son notables frente al enfoque pedagógico tradicional basado en el *Grammar Translation* a la hora de adquirir vocabulario. En el presente trabajo se propone una breve implementación y análisis empírico de ambos planteamientos metodológicos. De dicho análisis se extraerán una serie de conclusiones relevantes que facilitarán la elaboración de una Unidad Didáctica completa y efectiva para que el alumnado adquiera el vocabulario que se plantea de la mejor manera posible.

Palabras clave

Vocabulario, lengua extranjera, TPR, TPRS, *Grammar Translation*.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Durante muchos años se ha creído que enriquecer el vocabulario de los niños y niñas en la lengua extranjera era crear listas largas e interminables sin sentido ni relación alguna y memorizarlas. De esta manera, se creía ampliar el vocabulario de una manera eficaz tanto a corto como a largo plazo.

La elección del tema del Trabajo de Fin de Grado viene dada por mi experiencia personal, además de mi observación en alguno de los centros en los que he realizado prácticas escolares. En algunos de estos centros todavía realizan técnicas meramente memorísticas para el vocabulario en inglés con los niños de Educación Infantil, técnicas que no enriquecen el vocabulario a largo plazo y que no consiguen captar la atención del alumnado ni su interés en el aprendizaje de una lengua extranjera. Tal y como exponen en sus artículos Martínez (2013) y Elmayantie (2015), no se puede observar ningún beneficio en la memorización de largas listas de léxico a largo plazo.

En conclusión, dicho trabajo propone una muestra de la efectividad de algunas de las técnicas más usadas en los centros como son el TPR y TPRS, así como una Secuencia Didáctica atractiva y eficaz para el alumnado en el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso, el inglés).

2. OBJETIVOS Y SUBOBJETIVOS

Como objetivos del TFG se proponen los siguientes:

- Usar y demostrar la efectividad de las técnicas TPR y TPRS para la enseñanza del léxico en una lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil.

Con este objetivo se busca el desarrollo y adquisición de las técnicas TPR y TPRS fundamentalmente en el proceso de adquisición del léxico. Así pues, se espera que el alumnado sea capaz de seguir estas técnicas, obteniendo un resultado eficaz a la hora de adquirir léxico acerca de un determinado tema en una lengua extranjera (en este caso relacionado con el tema de los viajes), que, en el caso del presente Trabajo de Fin de Grado, será el inglés.

- Diseñar una unidad para Educación Infantil basada en las técnicas TPR y TPRS.

Dicho objetivo incide en el uso y efectividad de ambas técnicas durante la adquisición de una lengua extranjera, pudiéndose elaborar una unidad didáctica completa en la que el TPR y el TPRS sean las técnicas fundamentales durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua, más concretamente con el fin de mejorar la adquisición de vocabulario.

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, se proponen los siguientes subobjetivos:

- Analizar la efectividad en un aula del enfoque comunicativo y el enfoque tradicional basado en *Grammar Translation*.

Con este subobjetivo se plantea un análisis, en un aula, de los enfoques tradicional y comunicativo, realizando una pequeña programación basada en la enseñanza de léxico. Así pues, para alcanzar el objetivo principal se centra el enfoque tradicional en el *Grammar Translation* y el enfoque pedagógico en las técnicas TPR y TPRS.

- Extraer conclusiones relevantes del análisis empírico para la elaboración de una unidad didáctica completa basada en las técnicas comunicativas para la adquisición de vocabulario en inglés.

Con este subobjetivo se busca el análisis y la extracción de conclusiones relevantes que ayuden a la elaboración de una unidad didáctica completa en la que se trabajen las técnicas comunicativas de una manera eficaz para que el alumnado pueda adquirir el léxico en inglés de un tema concreto.

3. METODOLOGÍA

En lo que respecta a la metodología que se va a llevar a cabo durante el Trabajo, cabe destacar que, inicialmente, se va a realizar una búsqueda bibliográfica acerca de lo que significa aprender vocabulario y del mismo modo, de lo que significa aprender a usarlo. Además, se va a realizar una búsqueda acerca de los dos enfoques nombrados anteriormente, tanto el enfoque tradicional basado en el *Grammar Translation*, como el enfoque pedagógico comunicativo. Para desarrollar este último, se va a realizar una búsqueda acerca de las técnicas TPR y TPRS, lo que son, para qué se utilizan y como se deben llevar a cabo en un aula.

Posteriormente, se va a plantear una breve programación de dos sesiones basadas en la enseñanza del mismo conjunto de vocabulario en inglés, pero cada una basada en uno de los métodos pedagógicos diferentes nombrados anteriormente. Con dicha programación, se van a realizar las implementaciones en un grupo de Educación Infantil para poder sacar conclusiones relevantes, aunque no extrapolables, sobre la eficacia de cada uno de los enfoques en el grupo de estudio.

Para finalizar, en base a las conclusiones extraídas del análisis empírico realizado, se va a elaborar una Unidad Didáctica completa, cuya finalidad será utilizar las técnicas TPR y TPRS para la adquisición del vocabulario en lengua extranjera (inglés) acerca del tema relacionado con los viajes.

De esta manera, la metodología estará basada, a rasgos generales, en una búsqueda bibliográfica, un análisis empírico y la elaboración de una unidad didáctica.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ¿En qué consiste aprender vocabulario?

Se habla muy poco acerca del significado de conocer vocabulario o conocer el léxico de una lengua. Adquirir una determinada competencia léxica es también adquirir el dominio de las palabras, además del dominio del conjunto entre ellas y su significado (Loureiro, 2007). El léxico o vocabulario es entendido como aquel componente del lenguaje que tiene un poder o carga en el sentido semántico de la lengua. Además, es un elemento considerado fundamental en dos de los aspectos más importantes del lenguaje: la comprensión y la producción (Loureiro, 2007). Para ello, es importante saber que existen dos puntos de vista diferentes: aprender vocabulario y aprender a usar vocabulario.

En lo que respecta a aprender vocabulario, se considera adquirido el conocimiento de una palabra cuando se tiene constancia de diferentes aspectos como la corrección al pronunciarla, la escritura correcta, el reconocimiento a través de la escucha o la escritura (bien sea de manera aislada o combinada), la capacidad de encontrarla entre el conocimiento cuando se necesita y el conocimiento de sus significados más importantes (Loureiro, 2007; Gu, 2019; Ghazal, 2007). En concordancia con todo lo nombrado anteriormente, Loureiro distingue entre dos tipos de vocabulario: el productivo y el receptivo. El vocabulario productivo es aquel que usamos activamente de manera escrita

u oral. Por otra parte, el vocabulario receptivo es aquel que encontramos a la hora de leer o escuchar (Gu, 2019; Teng, 2014).

Como herramienta para la clarificación y el desarrollo del conocimiento, se pueden utilizar diversos recursos a la hora de enseñar vocabulario. Algunos de ellos pueden ser la ejemplificación, la ayuda de ilustraciones visuales, la presentación mediante sinonimia y antonimia e incluso la definición o inclusión en un contexto determinado (Loureiro, 2007).

Así pues, como figuras referentes de la instrucción, para que el léxico se aprenda correctamente, se deben tener en cuenta una serie de puntos clave (Loureiro, 2007):

- Se debe exponer el léxico con una pronunciación clara y correcta.
- En ocasiones será necesario repetir las palabras expuestas de manera oral e incluso escribirlas en la pizarra.

En esta propuesta se aplican estos principios, generalmente siendo la maestra la que, como se verá posteriormente en la secuencia didáctica, presenta el léxico que se va a aprender con una pronunciación correcta y clara e incluso lo repite varias veces de manera oral.

Para facilitar todavía más el aprendizaje o adaptar la amplitud de la palabra, se pueden utilizar los llamados *building blocks* que permiten seccionar en partes más simples el léxico o los contenidos que se quieren enseñar (Ghazal, 2007). Por ejemplo, mediante el tema del cuerpo humano, para facilitar el aprendizaje del léxico se puede recurrir a una segmentación. Es decir, primero enseñar y aprender el vocabulario relacionado con la cara, seguidamente la parte superior con los brazos, hombros, abdomen... Y para finalizar, la parte inferior en la que se incluyen las piernas, los pies.... Mediante esta simplificación, se puede conseguir que los estudiantes adquieran la autonomía necesaria para asumir en parte alguna responsabilidad acerca de su propio aprendizaje, generando esto un aumento en la confianza en sí mismos y la efectividad en el proceso (Ghazal, 2007). En la propuesta posterior centralizada en el tema de viajes, se utilizan los *building blocks* para distribuir el léxico que se va a aprender, dividido en secciones como países o medios de transporte.

Por otra parte, atendiendo al aspecto fundamental de aprender a usar vocabulario y visto anteriormente en qué consiste aprenderlo, el uso del vocabulario se centra en la atención a características como la apropiación en su uso dentro de un contexto y la capacidad de

no usarlo de manera excesiva (Loureiro, 2007; Gu, 2019; Ghazal, 2007). En el caso del presente trabajo, posteriormente se podrá ver cómo se utiliza en un contexto como es la organización de unas vacaciones.

Generalmente, se piensa que el conocimiento de léxico está relacionado con el número de palabras que conocemos. Esto incluye más aspectos como la relación entre el conocimiento y el uso o las habilidades o destrezas que tenemos para utilizar una determinada palabra (Gu, 2019).

Además de la clasificación del vocabulario nombrada anteriormente que hace Loureiro como explicación al aprendizaje de vocabulario entre vocabulario productivo y receptivo, se pueden distinguir, dentro de cada una de ellas, léxico que se utiliza con más frecuencia y que, probablemente se conoce más, así como léxico menos frecuente o más técnico que no se conoce tanto como el anterior (Gu, 2019; Teng, 2014). Por ejemplo, los niños y niñas de educación infantil usan a menudo el léxico relacionado el cuerpo humano como pueden ser los ojos, la nariz la boca... Pero si se les presenta otro léxico como por ejemplo la tibia, el peroné o incluso procesos como la digestión o la circulación, es probable que les cueste más aprenderlo e interiorizarlo puesto que a edades tan tempranas, son palabras técnicas que apenas se utilizan, recurriendo siempre a un léxico más básico. Es conveniente saber que ambos, tanto el léxico frecuente como el que tiene un aspecto más técnico, se pueden trabajar de diversas formas, tales como ser objeto de la clase, antes o después de una actividad e incluso recurrir a él continuamente como manera de repaso (Loureiro, 2007): por ejemplo, como objeto de la clase trabajar el campo semántico de las frutas (*orange, watermelon, mandarin, apple, pear...*) o léxico relacionado con transportes (*car, bus, train, bike...*).

Además de lo nombrado anteriormente, también es necesario prestar atención a una serie de características como son la amplitud de la palabra (es decir, la dificultad acorde a la edad o el número de usos y significados que puede llegar a tener), o si es apropiada o no en ese determinado contexto. Para ello, se puede ofrecer a los alumnos y alumnas diferentes contextos o situaciones en las que el input sea adecuado (Gu, 2019).

Para desarrollar tanto el aprendizaje del léxico como su uso, es conveniente utilizar actividades tanto procesuales (entre las que se encontrarían las relacionadas con la lectura y la comprensión oral) como productivas (basadas en el desarrollo de los diferentes tipos de expresión, fundamentalmente la oral y la escrita), generando en el alumno habilidades

y destrezas en el aspecto comunicativo (Loureiro, 2007). En el caso de las actividades procesuales, por ejemplo, podría ser de comprensión oral el juego del bingo. Es decir, si se está trabajando el campo semántico de las frutas, el maestro o maestra puede decir el nombre de una fruta y los niños y niñas que la tengan en su cartón, taparla con cualquier objeto. De esta manera, ejercitarán la comprensión oral de la palabra y la identificarán en el cartón mediante el juego. En esta actividad se podrían englobar también las actividades productivas, puesto que en una edad comprendida entre 5 o 6 años, ya se les puede pedir que cuando digan “bingo”, puedan repetir el vocabulario que contiene su cartón para poder comprobar si el bingo es correcto o no. Posteriormente se podrán ver en la secuencia didáctica ambos tipos de actividades mediante *Memory*, bingo e incluso la creación de billetes para viajar.

En definitiva, para una enseñanza y aprendizaje eficaz del vocabulario, es necesario tanto el punto de vista de los intereses e inquietudes del alumnado, como la simplificación del aprendizaje, haciendo de éste un proceso sencillo, interactivo y centrándose en la calidad y no tanto en la cantidad del léxico que lleguen a memorizar los alumnos, englobando todo aquel que se aprenda en un contexto determinado.

4.2. Método tradicional vs Método comunicativo

A partir de los autores mencionados anteriormente y en relación al análisis que se muestra posteriormente, se explican dos de los grandes métodos pedagógicos del inglés como lengua extranjera: el método pedagógico tradicional basado en el *Grammar Translation* y el método pedagógico basado en el enfoque comunicativo dado que, del uso de cada uno de ellos, se derivan diferentes maneras de aprender y aprender a usar vocabulario.

El método pedagógico tradicional, a rasgos generales, se basa en diferentes aspectos como: la transmisión de información y de normas que se deben seguir de manera estricta, la memorización y repetición del léxico de manera que el profesor lo transmite y los alumnos y alumnas lo memorizan y repiten; y la enseñanza es así ajena a la experiencia y a la proposición de diferentes contextos (Blanco y Quitora, 2000; Martínez, 2013). Es decir, el maestro debe llegar a clase, plantear la información que se va a enseñar y aprender y los alumnos y alumnas llevan a cabo actividades y procesos de repetición para facilitar la memorización. Uno de los grandes inconvenientes en Educación Infantil es la capacidad de atención mantenida de los alumnos, ya que, a edades tan tempranas,

necesitan interactividad para poder mantener la atención. En este caso si se plantea una situación comunicativa, por ejemplo, en una frutería, se enseñaría toda la información en una misma sesión y se realizarían ejercicios de repetición poco dinámicos, sin la puesta en práctica de todo lo aprendido dentro de un contexto o situación real.

En cuanto a la cantidad de información que se presenta al alumnado, en el método tradicional suele ser extensa y en forma de listas de memorización (Martínez, 2013). Por ejemplo, en el caso nombrado anteriormente de la frutería, en el método tradicional se presentarían en la misma sesión los nombres de las frutas y todos los aspectos que se quieren trabajar a cerca de cada concepto.

Así pues, una clase basada en el método tradicional no favorece al desarrollo de la creatividad, imaginación y autonomía de los niños y niñas, sino que impone una serie de conocimientos y consignas. Es un método basado en un maestro o maestra cuyo rol es meramente autoritario y con una interacción escasa con los alumnos (Martínez, 2013). Además, es un método en el que el maestro o maestra es el principal eje de la clase, sin tener en cuenta los intereses, inquietudes u opiniones de los alumnos y dependiendo el estudiante de todo aquello que marca el maestro (Blanco y Quitora, 2000; Martínez, 2013).

En lo referente a los castigos, el modelo tradicional se centra en la imposición de una serie de normas que, si no se cumplen, tienen como consecuencia un determinado castigo por parte del maestro (Martínez, 2013). Por ejemplo, el maestro manda aprender una lista de vocabulario en un plazo determinado y, si el alumno no lo consigue, es penalizado. En cambio, el método comunicativo presenta un modelo de interacción no del tipo autoritario, sino centrado en el alumno, segmentando el aprendizaje y aplicando diferentes técnicas y estrategias para motivar al alumnado y facilitar la consecución del proceso (Alibekova & Urinboyeva, 2020).

A nivel actitudinal, el punto de vista tradicional se centra en un proceso guiado por los aspectos didácticos y curriculares y centrándose simplemente en alcanzarlos. Se busca la excelencia estructural y gramatical, independientemente del sentido y significado del aprendizaje, no favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado (Martínez, 2013).

Una de las técnicas tradicionales más utilizadas por los docentes es el *Grammar Translation Method* (Elmayantie, 2015). A diferencia del método pedagógico

comunicativo, esta técnica está basada en el conocimiento de reglas gramaticales, así como la memorización de largas listas de vocabulario de palabras aisladas, ausentes de contexto. Consiste en traducir todo aquello que se quiere aprender a la lengua materna, sin apenas usar la lengua que se quiere aprender y no prestando gran atención a las habilidades orales, sino a las reglas y normas por las que está compuesta la lengua (Elmayantie, 2015). Por ejemplo, para aplicarlo en la enseñanza del vocabulario en una clase de infantil en la que están aprendiendo inglés, si se están aprendiendo las frutas (*apple, watermelon and grapes*), la maestra presentaría las diferentes palabras en inglés, traduciéndolas a español, en vez de provocar la adquisición por parte del alumnado directamente en inglés.

Con respecto a la disposición del alumnado a la hora de realizar las actividades, el maestro transmite la información e individualmente se realiza un trabajo de memorización y ejercicios individuales de repetición (Martínez, 2013). En Educación Infantil se basaría en la transmisión del léxico por parte del maestro y la realización de una ficha para afianzar el conocimiento por parte del alumnado, lo que le convierte en un sujeto pasivo, meramente receptor de información (Blanco y Quitora, 2000; Alibekova & Urinboyeva, 2020; Martínez, 2013).

El método pedagógico comunicativo, a diferencia de lo nombrado anteriormente en el método pedagógico tradicional, se centra en todo aquello que los alumnos o alumnas quieran aprender. Es decir, si se trabaja sobre el proyecto de "*The Books*", se puede hacer una primera lluvia de ideas en los que los niños y niñas plantean todas las preguntas que les surjan como, por ejemplo, "*Who writes the books?*", "*How is paper made?*" o "*Where do books come from?*" y así enfocar el proyecto para poder responder todas esas preguntas al finalizarlo. En cuanto al rol del maestro, en el método comunicativo, el maestro es un acompañante en el proceso de enseñanza, interactuando de manera cercana con los alumnos y facilitando el transcurso del proceso, aunque siempre centrando la enseñanza y el aprendizaje en el alumnado (Alibekova & Urinboyeva, 2020).

En referencia al nivel actitudinal del alumnado el método comunicativo favorece la creatividad y busca estrategias y métodos que incrementen la motivación frente al aprendizaje y la imaginación y espontaneidad, así como el pensamiento crítico y lógico a la hora de enfrentarse a diferentes situaciones o problemas cotidianos (Alibekova & Urinboyeva, 2020). Además, se basa en el sentido y significado del léxico, sin prestar tanta atención a la excelencia gramatical sino a la capacidad de uso del léxico en un

contexto determinado (Alibekova & Urinboyeva, 2020): por ejemplo, introducir tres o cuatro palabras nuevas en una sesión acerca del cuerpo humano y realizar diferentes juegos como el dominó o el *memory* para poder repasar el léxico y que los alumnos y alumnas consigan interiorizarlo.

A la hora de realizar las actividades, se utilizan diferentes disposiciones tales como: trabajo en pequeño grupo, trabajo en gran grupo, trabajo en parejas, *role-play*, dramatización, situaciones que favorecen el diálogo... (Alibekova & Urinboyeva, 2020). Por ejemplo, en el aula de infantil, si se trabaja el cuerpo humano, se puede crear el contexto comunicativo de una consulta médica en la que los niños y niñas lleven a cabo un *role-play* de médico – paciente y utilicen el léxico básico que están aprendiendo. Esto dota al alumnado de un papel activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Blanco y Quitora, 2000; Alibekova & Urinboyeva, 2020; Martínez, 2013).

Así pues, el enfoque comunicativo, se basa en la creación de contextos para que los niños y niñas puedan aprender a usar el léxico en una situación determinada (Alibekova & Urinboyeva, 2020). Por ejemplo, en Educación Infantil, se puede enseñar el léxico de las frutas y verduras en inglés durante varias sesiones, recreando la situación comunicativa cotidiana de una frutería, en la que ellos puedan utilizar ese léxico para poder realizar una determinada compra. Con respecto a la cantidad de información, se presenta una segmentación y adaptación de los contenidos secuencial, desde lo más simple, hacia lo más complejo para facilitar la interiorización (Alibekova & Urinboyeva, 2020). En el método comunicativo, en una sesión como la que se muestra de ejemplo basada en una frutería, se enseñarían algunas frutas, tiempo después léxico más extenso sobre algunas frutas y verduras en inglés que todavía no conozcan y, finalmente, durante varias sesiones, varias maneras de comunicarse y diferentes expresiones simples que pueden aprender en inglés para que ellos puedan comunicarse en esa situación a través de una lengua extranjera.

En relación a todo lo nombrado anteriormente y a modo de clarificación, se expone la siguiente tabla de elaboración propia con las ideas principales de los autores anteriormente nombrados, partiendo de lo más general hasta lo más específico (Blanco y Quitora, 2000; Alibekova & Urinboyeva, 2020; Martínez, 2013):

Tabla 1. Recopilación de las características generales de ambos métodos

MÉTODO TRADICIONAL	MÉTODO COMUNICATIVO
--------------------	---------------------

Imposición de información y normas.	Se basa en las opiniones, inquietudes e intereses del alumnado.
El maestro tiene un rol lejano al alumnado, es autoritario y transmisor de información.	El maestro es acompañante y guía, facilitando el proceso de enseñanza – aprendizaje.
Excelencia curricular y gramatical sin prestar atención al sentido y significado.	Se centra en el sentido y significado, independientemente del nivel de corrección gramatical.
Memorización del léxico.	Comunicación y uso del léxico.
Trabajo individual.	Diferentes formas de trabajo: pequeño grupo, gran grupo, parejas, role – play...
Rol pasivo del estudiante.	Rol activo del estudiante.
No hay contextos que faciliten el aprendizaje.	Se crean contextos para facilitar el aprendizaje.
Información acumulativa.	Información segmentada y estructurada de lo más simple a lo más complejo.
No favorece la creatividad del alumnado, ni su pensamiento crítico.	Diferentes técnicas y procesos centrados en el desarrollo de la creatividad, del pensamiento crítico y lógico y de la imaginación del alumnado.

4.3. TPR Y TPRS

Con intención de relacionar todo lo expuesto anteriormente y aglutinar todo aquello que es eficaz en la adquisición del léxico en inglés en Educación Infantil, se exponen dos de las principales metodologías que se van a utilizar en las breves implementaciones en el aula y en la posterior programación propuesta.

En primer lugar, *Total Physical Response (TPR)*, es una metodología creada por James J. Asher en el año 1988 con la finalidad de adquirir la segunda lengua de manera natural, tal y como se lleva a cabo la adquisición de la primera lengua, también llamada “lengua madre”. De esta manera, los niños y niñas pueden disfrutar de un proceso de enseñanza – aprendizaje en un ambiente sin ningún tipo de presión y libre de estrés, enriquecido por la motivación y la confianza en sí mismos (Kuo et al., 2014; Riyana, 2016).

Asher propone seguir el mismo proceso que se lleva a cabo con la primera lengua que se adquiere, en el que las etapas por las que pasa el niño o niña son las siguientes (Riyana, 2016):

- 1) Se adquiere una competencia auditiva que permite al niño o niña recibir input comprensible y familiarizarse con una serie de palabras y expresiones familiares.
- 2) Se desarrolla una gran habilidad en el aspecto auditivo y comienza un periodo de silencio en el que el niño o niña es capaz de comprender e interiorizar los conceptos, aunque muestra respuestas físicas, pero no verbales.
- 3) Se relacionan las respuestas físicas con las respuestas verbales que el niño o niña puede comenzar a ofrecer y el habla surge de manera natural y libre de presión.

Así pues, los tres principios básicos del TPR serían la adquisición de habilidades de escucha previas a las de habla, la asociación del aprendizaje a las respuestas producidas mediante movimientos físicos y la preparación y relación de las respuestas físicas con la capacidad de dar respuestas verbales (Riyana, 2016).

Esta metodología se puede utilizar en clase de varias formas como por ejemplo (Riyana, 2016):

- La enseñanza del vocabulario (Por ejemplo, acciones como *swimming* unidas al movimiento de brazos de la acción de nadar).
- La enseñanza de estructuras gramaticales simples (Por ejemplo, el *present simple* cuando los niños y niñas explican rutinas básicas en inglés utilizando respuestas físicas).
- La enseñanza de vocabulario y expresiones de clase (Por ejemplo, uniendo el gesto a la expresión *Can I take a tissue, please?*).
- La enseñanza de instrucciones e imperativos (Por ejemplo, utilizar el gesto de frotar cuando se dice a los niños y niñas *Wash your hands!*)

Como estructura de una clase en la que se utiliza la metodología TPR, se proponen 3 pasos fundamentales a seguir. En primer lugar, la maestra presenta el concepto y lo interrelaciona con la respuesta física que va a realizar (por ejemplo, la maestra dice *ocean* y hace el gesto de las olas con las manos). Una vez introducido el léxico, la maestra sigue enseñando a los alumnos y alumnas la palabra con su respectiva respuesta física y estos, comienzan a realizar los gestos a la vez que la maestra. Finalmente, la maestra como última etapa, dirá la palabra a los niños y niñas y estos responderán con la respuesta física

y, con el paso del tiempo, incluso se inician en la pronunciación de la palabra (Arias, 2016).

Todo lo nombrado anteriormente se utiliza para introducir nuevas palabras en una clase. Además, se recomienda que, antes de introducir un nuevo grupo de léxico, se pueda revisar lo anteriormente aprendido para facilitar su adquisición (Arias, 2016). Por otra parte, y como complementación a esto, se destaca la importancia de crear un ambiente distendido en el aula para facilitar el proceso y ayudar a los niños a retener y adquirir el mayor número de conceptos y respuestas físicas posibles, aunque se puede combinar con actividades de otros tipos para evitar que los niños y niñas acaben mostrando ciertas actitudes de cansancio o saturación ante la metodología (Canga, 2012).

A raíz de esta metodología y en combinación con el Principio de Naturalidad de Krashen, surge el *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)*, cuyo propósito es dar sentido al léxico, relacionándolo con un contexto determinado y con una propuesta comunicativa. Se enfoca en el desarrollo de la pronunciación del léxico, así como en su retención y en la integración de pequeñas píldoras gramaticales indirectas (Pinos-Ortiz & Orbe-Guaraca, 2018). Es una metodología rica en innovación y que favorece la creatividad del alumnado, así como el dinamismo a la hora de enseñar una lengua extranjera y, de la misma manera que el TPR, la reducción del estrés y la presión que puede sufrir el alumnado a la hora de desarrollar sus habilidades comunicativas (Kara & Eveyik-Aydın, 2019; Pinos-Ortiz & Orbe-Guaraca, 2018).

Tal y como se verá posteriormente en la programación propuesta, esta metodología enfoca la enseñanza del léxico en inglés mediante historias dramatizadas y personalizadas, favoreciendo la dramatización y un clima de aprendizaje positivo, mediante repetición. Acorde a lo nombrado anteriormente, se ha expuesto que el vocabulario se puede aprender tanto de manera productiva como receptiva y el TPRS ha demostrado tener efectos positivos en ambos aspectos (Kara & Eveyik-Aydın, 2019).

Además, en todo lo expuesto posteriormente se puede apreciar que el TPRS utiliza historias o cuentos de manera que favorece la visualización para poder adquirir vocabulario y estructuras gramaticales simples, así como para aprender vocabulario menos familiar de una manera menos significativa, relacionada con un contexto determinado o una situación real o familiar, recreada en el aula (Kara & Eveyik-Aydın, 2019).

Dicha metodología consta también de tres etapas principales por las que pasa el niño durante la adquisición del vocabulario en inglés (Kara & Eveyik-Aydın, 2019):

- 1) Se introducen los conceptos que se van a enseñar – aprender y se establece el significado mediante traducción, diferentes explicaciones e incluso ayudas visuales.
- 2) Se utiliza el vocabulario para la comprensión o creación de una determinada historia, comprobando que los niños y niñas lo están entendiendo, con ejercicios de preguntas y respuestas o con la técnica más frecuente llamada *circling*, que incluye un proceso de preguntas y respuestas de si/no, por qué, qué, cuándo, cómo, etcétera. Esto se puede ver puesto en práctica durante el análisis empírico y sus implementaciones, para ayudar a los niños y niñas en la creación de una historia y la relación de los diferentes conceptos.
- 3) Se lee la historia, se debate acerca de ella y se llevan a cabo las actividades posteriores programadas en relación a ella en las que se pueden proponer cosas como cambiarle el título, pensar un final alternativo e incluso analizar de forma sencilla la gramática que aparece (*Once upon a time*, por ejemplo).

Dicho esto, y como conclusión, todo lo nombrado anteriormente se podrá ver reflejado en la implementación llevada a cabo mediante el enfoque comunicativo y, en base a las conclusiones, se empleará para realizar la posterior programación, en la que se expondrán una serie de sesiones basadas en estas dos técnicas principalmente, para una adquisición efectiva del léxico en inglés.

5. PROGRAMACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DEL ANÁLISIS EMPÍRICO

Con intención de realizar un análisis previo para el diseño de una programación de una didáctica efectiva en la enseñanza del vocabulario, se proponen dos sesiones con métodos pedagógicos opuestos. Se plantean dos sesiones en las que se trabaja de manera distinta para poder visualizar con cuál de las técnicas se encuentra más cómodo el grupo y es más eficiente. Además, se plantea dicho contraste metodológico para poder observar cómo afecta el uso de ambas metodologías en la adquisición de un determinado vocabulario en inglés en los niños y niñas.

5.1. Actividad basada en el Enfoque Pedagógico Tradicional

La actividad que se va a realizar basada en el enfoque pedagógico tradicional recibe el título de “Places and Stories”. Las edades a las que se dirige se centran en niños y niñas de entre 5 y 6 años, concretamente al curso escolar de tercero de Educación Infantil. Se estima una duración aproximada de 30 minutos para su realización y el rol que desempeña la maestra es meramente de transmisión de información hacia los alumnos y alumnas.

En el colegio en el que se va a poner en práctica esta actividad, se encuentran trabajando acerca de un proyecto llamado “Los libros”, que se lleva a cabo mediante actividades relacionadas con la lectoescritura, la lógico-matemática, inglés y plástica. Como información relevante previa a la implementación de esta actividad, se debe tener en cuenta que los niños y niñas con los que se va a llevar a cabo, no han trabajado antes acerca del tema principal que se les propone, en concreto algunos de los lugares que pueden aparecer en las historias de fantasía.

Como objetivos principales de la actividad, se proponen los siguientes:

- Identificar diferentes lugares en inglés comunes en las historias de fantasía.
- Reproducir verbalmente algunas de las palabras al final de la sesión.
- Memorizar los términos propuestos, relacionados con los lugares en las historias de fantasía.

Se han escogido estos objetivos para el método pedagógico tradicional, ya que coinciden aproximadamente con las primeras fases de la Taxonomía de Bloom, en especial la memorización, y son las que los niños y niñas a la edad que se va a implementar podrán llevar a cabo. En relación a esto y tal y como se verá posteriormente en las conclusiones extraídas del análisis empírico, la memorización y reproducción aislada de términos no es lo más efectivo a la hora de adquirir vocabulario en el aprendizaje de una lengua extranjera en edades tan tempranas.

Para comenzar con la implementación, los niños y niñas se sentarán en la asamblea y la maestra les enseñará con ayudas visuales (en este caso dibujos del léxico plastificados) las nuevas palabras que se van a introducir. Las palabras nuevas que se van a introducir son: *cave*, *mountain*, *castle*, *ocean* y *tower*. Cuando se presenten las palabras nuevas, se pedirá a los niños y niñas que las digan también en español para poder relacionar el término con el inglés. Los niños y niñas las repetirán varias veces de manera individual y en grupo. Finalmente, la maestra preguntará las diferentes palabras, algunas veces de

manera aleatoria con las ayudas visuales para que los niños y niñas las puedan seguir memorizando. Para esta parte de la sesión, se estima una duración aproximada de 10 minutos.

A continuación, los niños y niñas realizarán la ficha diseñada por la maestra, en la que tendrán que poner cada una de las fotos en el cuadrado correspondiente. Así pues, recortarán y pegarán las fotos en orden, cogerán todas las que la maestra indique en el cuadrado que pronuncia, de manera ordenada. Después, podrán colorear los dibujos para decorar la ficha que han realizado. Para esta actividad, que se consideraría la actividad principal, se establece una duración aproximada de 15 minutos.

Por último, durante los últimos 5 minutos, la maestra dará un lugar a cada niño o niña. Se pronunciará una de las palabras y el niño o niña que la tenga, deberá levantarla. Se repetirán las palabras, pero esta vez a modo de juego, identificándolas de manera aleatoria.

Como posibles problemas que pueden surgir durante la sesión, se encuentran:

- La variabilidad del número de niños y niñas en el aula, para lo que se tendría que adaptar la última actividad, realizando tantas copias de los objetos plastificados como sea necesario. En este caso, el grupo está formado por cinco niñas y un niño, por lo que hay tantos niños y niñas como palabras nuevas se van a introducir. Este problema podría surgir a la hora de llevar a cabo la actividad en un grupo diferente, cuyo número de alumnos y alumnas sea diferente.
- La variabilidad del tiempo por actividad, para lo que se pueden acortar o alargar el número de repeticiones o el número de rondas que se llevan a cabo en la última actividad, pudiendo alargarla o acortarla acorde con el tiempo de la sesión y las diferentes necesidades del grupo en el que se implemente.

Con respecto a los materiales y recursos que se van a utilizar (Anexo 1), para los lugares se van a requerir dibujos plastificados de los diferentes lugares propuestos, pudiendo añadirle a libre elección depresores para poder sostenerlos o no. Por otra parte, para la realización de la ficha (Anexo 2) se necesitarán tijeras, pegamento y pinturas, ceras o rotuladores de colores.

5.2. Actividad basada en el Enfoque Pedagógico Comunicativo

La actividad que se va a realizar basada en el enfoque pedagógico comunicativo, recibe el nombre de *Creating stories*. Las edades a las que se dirige se centran en niños y niñas de entre 5 y 6 años, concretamente al curso escolar de tercero de Educación Infantil. Se estima una duración aproximada de 40 minutos para su realización y el rol que desempeña la maestra se basa en actitudes de guía y acompañamiento hacia los alumnos y alumnas.

Se utilizan las técnicas TPR y TPRS. El TPR se utiliza cada vez que se presenta a los niños y niñas una palabra, asociándola a una respuesta física. Por ejemplo, para la palabra *ocean* se hace con las manos el gesto de las olas del mar. Además, el TPRS se utiliza ya que la finalidad de la actividad es que los niños y niñas integren el vocabulario con otro que ya saben, como son los personajes de cuento, y puedan relacionarlos para crear y representar una breve historia.

Como se ha explicado en la actividad anterior, se está trabajando en el centro en un proyecto denominado “Los Libros”. En inglés, los niños y niñas han trabajado algunas palabras acerca de los diferentes personajes que hay en una historia, concretamente 16 palabras que son: *princess, pirate-boy, hero, king, queen, prince, pirate-girl, fairy, mermaid, witch, wand, dragon, monster, wizard, magician and heroine*. Están familiarizados y tienen interiorizado el vocabulario de los personajes. Además, durante el transcurso del proyecto, han escuchado a la maestra en varias ocasiones utilizar alguna de las estructuras características de una historia como “*Once upon a time...*” y “*And they all lived happily ever after*”. Estas dos estructuras no las dominan, pero las conocen, entienden y empiezan a reproducirlas.

Como objetivos principales de la actividad, se plantean los siguientes:

- Identificar diferentes lugares en inglés comunes en las historias de fantasía.
- Reproducir verbalmente algunas de las palabras al final de la sesión.
- Interactuar entre sí con la finalidad de crear una historia, mediante diálogos y conversaciones para poder llegar a un acuerdo.
- Utilizar el vocabulario aprendido en el contexto propuesto para la realización de su propia historia.
- Integrar los conocimientos previos acerca del tema de la actividad en la realización de una historia grupal.

Para comenzar la actividad, en la asamblea y de manera grupal se van a revisar las diferentes palabras que ya conocen y se van a introducir las nuevas, tal y como se ha explicado en el marco teórico mediante la técnica TPR. Mediante ayudas visuales, como serán los personajes hechos para el guiñol y los diferentes lugares que se van a enseñar, la maestra irá enseñándolos uno por uno. En el caso de los personajes, los niños y niñas deberán decir el nombre cuando se les muestren. Por otra parte, en el caso de los lugares, la maestra los enseñará y los pronunciará en inglés y los niños y niñas deberán repetirlo entre dos o tres veces. Las palabras que se van a introducir nuevas son: *cave* (respuesta física de las manos formando un triángulo), *mountain* (respuesta física de mano en la frente mirando a lo lejos), *ocean* (respuesta física de gesto con los brazos de las olas del mar), *castle* (respuesta física de reverencia reral) y *tower* (respuesta física de estirar el brazo muy alto). Para esta primera parte de la actividad, se estima una duración aproximada de 10 minutos.

Seguidamente, se les presentará en inglés el guiñol (*puppetshow*) (Anexo 3) en la asamblea y se les explicará para qué sirve, aclarando que con él se pueden contar diferentes historias. Una vez presentado el guiñol, la maestra asignará un lugar a cada niño o niña. La maestra explicará que va a contar una historia usando el guiñol y que cada vez que diga uno de los lugares, el niño que tenga ese lugar, se levantará para ponerlo en el guiñol y ayudar a la maestra mientras ésta cuenta la historia, siendo esta una actividad grupal.

La historia elegida es *The prince and the dragon* (Anexo 4), una versión adaptada de *The princess and the dragon*. Se ha cambiado la historia puesto que en el colegio se encuentran en una etapa en la que se centran en romper los estereotipos de género, debido a la proximidad del día 8 de marzo. Es decir, los niños y niñas acostumbran a leer cuentos en los que la princesa queda atrapada y el príncipe la salva y es por esto por lo que se ha cambiado el rol femenino y masculino tradicional en los cuentos de princesas, quedando el príncipe atrapado y siendo la princesa la que busca ayuda y consigue rescatarlo al final de la historia. Para esta parte de la actividad, que se destacaría como la principal, se estima una duración aproximada de 15 minutos.

Para finalizar, con los personajes y los diferentes lugares, se propondrá a los niños y niñas crear una historia simple en grupo con la ayuda de la maestra (que podrá traducir lo que los niños y niñas digan en español, además de organizar las diferentes ideas que aporten dando forma a la historia), en la que se integre gran parte del vocabulario, así como las

dos expresiones principales nombradas anteriormente. Esto se realizará mediante el *circling* que, como se explica en el marco teórico, consiste en realizar a los alumnos diferentes preguntas de *Yes/No, What?, Where, Who?...* De esta manera la maestra tendrá un papel de guía para que los niños y niñas puedan ir construyendo poco a poco la historia. Se propondrá una pequeña lluvia de ideas y cuando de manera grupal se forme oralmente la mini historia, los niños y niñas podrán representarla y contarla usando el guiñol. Se espera que los niños y niñas empiecen a utilizar el léxico estudiado e incluso puedan relacionarlo e incluirlo en la elaboración de una historia. En el caso de esta implementación, se podrá realizar de manera grupal y que vayan participando todos los niños y niñas en su propia historia conforme vayan apareciendo los personajes que ellos mismos habrán elegido. Además, se puede adaptar para que se pueda realizar una representación por parejas o de manera individual, para que los compañeros y compañeras puedan ser espectadores. Para esta parte de la actividad, se estima una duración de alrededor de 20 minutos para poder llevar a cabo una pequeña lluvia de ideas, la formación y la representación de la historia.

Como posible problema que puede surgir se plantea el mal cálculo del tiempo, por lo que se programa una actividad extra. Dicha actividad consistirá en que los niños y niñas puedan crear su propio personaje o lugar, para poder añadirlo a los que tendrán para jugar con el guiñol, que se quedará en clase para cuando ellos quieran. Lo realizarán en un folio, con rotuladores y pinturas, para después poder plastificarlo y ponerle un depresor. Es una actividad extra con una duración aproximada de 10 minutos.

En cuanto a los materiales y recursos que se van a utilizar para esta implementación, podemos encontrar los siguientes:

- Realización de los personajes: fotocopias de diferentes personajes plastificados, depresores, celo o silicona (Anexo 5).
- Realización de las ayudas visuales de los lugares: dibujos plastificados de los diferentes lugares propuestos, a elección se pueden añadir depresores o no.
- Elaboración y construcción del guiñol: caja de cartón, témperas, tela, goma eva de diferentes colores, cinta aislante, pincel, paleta de mezclas, tijeras, pegamento, silicona caliente, moldes para los adornos (estrellas impresas calcadas en goma eva), grapadora y dos tornillos (para colocar la parte superior y equilibrar el peso).

Tal y como se ha explicado anteriormente, el TPRS, entre otros objetivos, consiste en presentar el vocabulario, incluirlo en un contexto y, posteriormente formar una historia. Se han llevado a cabo estos pasos en esta sesión y al ver la efectividad (analizada mediante la rúbrica propuesta posteriormente) de los aspectos trabajados, pero debido a la falta de tiempo, se ha decidido proponer posteriormente una Unidad Didáctica en la que se van a trabajar estos aspectos en mayor profundidad, pudiendo poner en práctica de manera sistemática la metodología.

6. IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS DE ESTUDIO

6.1. Implementación de la actividad basada en el Método Pedagógico Tradicional

Para empezar, se han enseñado a los niños y niñas seis imágenes de diferentes lugares que suelen aparecer en los cuentos (*tower, castle, ocean, mountain and cave*). Se han introducido las diferentes palabras de modo que se presentaba a los niños y niñas la imagen y, a la vez, se decía la palabra en inglés y su traducción al español. Una vez introducido el léxico, se han ido enseñando diferentes imágenes a los niños y niñas y, en gran grupo, junto con la maestra, se ha ido repitiendo cada una de las palabras en inglés durante varias ocasiones. Cuando se han repetido varias veces las diferentes palabras en gran grupo, individualmente se ha ido preguntando a los niños y niñas sobre cada una de las imágenes para ver hasta qué punto empezaban a memorizar el léxico. Durante las últimas rondas, la maestra ha ido preguntando de manera aleatoria los diferentes términos con ayudas visuales (por ejemplo, se enseña el dibujo del castillo plastificado para conseguir que los niños y niñas lo identifiquen y digan *castle*). Ninguno ha tenido ningún tipo de dificultad a la hora de realizar esta actividad y, después de unas cuantas rondas, la mayoría de los niños y niñas empezaban a memorizar gran parte de las palabras.

Posteriormente, se ha dado a los niños y niñas la ficha que se ha indicado anteriormente en la programación en la que, de manera individual, debían recortar cada uno de los sitios que se les proporcionaban. Una vez recortados, la maestra decía en voz alta para toda la clase la palabra con su número correspondiente y los niños pegaban la fotografía en el lugar correspondiente. En esta actividad se han encontrado dificultades a la hora de reconocimiento de la palabra sin la ayuda visual, es decir, el reconocimiento del léxico con la simple escucha de lo que dice la maestra, sin una fotografía o ilustración que lo

acompañe. Además, los niños y niñas se mostraban cansados y verbalizaban que no querían realizar la ficha. Esto se debe a que en el centro en el que se ha implementado la actividad, apenas realizan fichas y todos los aprendizajes son de manera manipulativa por lo que los niños y niñas no acostumbran a utilizar el método de aprendizaje mediante fichas.

Y, por último, la maestra ha dado un lugar a cada niño o niña y a modo de juego ha ido diciendo alguna de las palabras para que quien tuviera la imagen, pudiera levantarla. No ha habido muchas complicaciones en esta actividad, aunque la mayoría de niños y niñas confundían las palabras *castle* y *cave*. Esto puede deberse a que las dos las relacionasen con el sonido que tiene la letra “c” e incluso porque las dos palabras comienzan con una pronunciación muy similar.

En general, los niños y niñas han seguido correctamente las instrucciones, aunque se han visto complicaciones a la hora de mantener la atención durante un periodo de tiempo medio – largo, ya que no han tenido el papel activo que normalmente suelen tener en el centro en el que se encuentran.

6.2. Implementación de la actividad basada en el Método Pedagógico Comunicativo

Inicialmente y a modo de repaso, con los personajes elaborados para el guiñol, se ha repasado el léxico que ya conocían (*prince, princess, dragón, fairy, witch, wizard, queen, king, pirate, magician, monster, hero, heroine and mermaid*) y con las ayudas visuales plastificadas, se han introducido los lugares propios de las historias ya que no los recordaban desde la clase en la que se utilizó el método pedagógico tradicional. Los lugares (*cave, mountain, ocean, castle and tower*), se ha pedido a los niños y niñas que los relacionaran con algunos de los personajes. Por ejemplo, han conseguido relacionar *castle* con los personajes *prince, princess, queen* y *king*. Además, han preguntado a la maestra cómo se dice en inglés caballero (*knight*) y han decidido que alguno de ellos lo dibujaría y le pondría un depresor para poder crear historias también con ese personaje.

Una vez revisado el léxico y realizado el ejercicio enseñando los conceptos nuevos mediante TPR, la maestra ha procedido a darle a cada uno de los niños y niñas un lugar plastificado. Además, se les ha explicado que la maestra iba a contar una historia y que cuando nombrase uno de los lugares, el que lo tuviera tenía que levantarse, realizar la

respuesta física de TPR propuesta anteriormente y participar en el guiñol con el lugar. Es decir, en el momento en el que escuchasen la palabra del dibujo que poseían, se tenían que levantar a realizar la respuesta física y colocar su lugar en el guiñol, así se podía comenzar a trabajar la relación de la pronunciación con el léxico poco a poco. En esta actividad se han encontrado dificultades a la hora de reconocer las palabras dentro de la historia, ya que algunos niños y niñas no se acordaban de alguna palabra como por ejemplo *cave*.

Posteriormente, se les ha dirigido en una pequeña lluvia de ideas en gran grupo para que pudieran crear ellos su propia historia. Los niños y niñas decían personajes y se iban dando instrucciones para poder incluirlos en una historia. Esto se ha realizado mediante algunas de las preguntas que conforman el *circling* tal y como se ha explicado anteriormente. Por ejemplo, en este caso, los niños y niñas han decidido que participasen tres personajes (*fairy, queen and witch*) y se les ha preguntado: *Where do they live?* Los niños y niñas han decidido que vivían en un castillo (*castle*). Un dragón sobrevolaba el castillo y echaba una bola de fuego que destruía el castillo. Para terminar la historia, aparecían los magos (*wizard y magician*), y la maestra ha preguntado *What do they do?* Los niños y niñas han decidido que, junto con el hada (*fairy*), unían sus poderes y volvían a construir el castillo. Ha sido una historia simple en la que los niños y niñas han empleado el vocabulario que conocen y lo han puesto en común usando el inglés y la maestra ha traducido las estructuras más simples al inglés cuando usaban el castellano. Se ha representado la historia con el guiñol con ayuda de la maestra para las frases más complejas, pero intentando que los niños y niñas utilizaran el léxico en inglés sobre los personajes y los diferentes lugares que han querido incluir en ella. Por ejemplo, ellos han propuesto que en la historia el castillo se derribaba y luego lo reconstruían y eso implica estructuras que todavía no conocen ni saben expresar en inglés, por lo que la maestra ha tenido que traducirlas para que ellos pudieran repetir las y crear la historia.

Se ha conseguido alcanzar los diferentes objetivos y se ha podido mantener la atención de los niños y niñas durante toda la sesión, mientras aprendían a relacionar el léxico que conocían con un contexto determinado y lo utilizaban en la creación y representación de una historia de fantasía simple.

6.3. Conclusiones del análisis empírico

A través de la comparación de ambas implementaciones y teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo y que se trata de un grupo muy reducido y con unas circunstancias muy determinadas, se pueden extraer las siguientes conclusiones relevantes, aunque no extrapolables y/o concluyentes:

- I. Se considera más flexible la sesión comunicativa que la basada en el método de *Grammar Translation*, ya que los niños y niñas pueden realizar sugerencias de palabras o conceptos que les interesan y se pueden incluir y trabajar en el aula.
- II. Los niños y niñas son capaces de entender el uso del léxico en un contexto determinado como es la creación de una historia mediante las sesiones con enfoque comunicativo en las que se utiliza TPRS, mientras que la metodología basada en el *Grammar Translation* no les facilita el interrelacionar palabras, ni relacionar estas con determinados contextos y su uso en cada uno de ellos.
- III. Vista la relación entre el contexto y el léxico, se percibe que los niños y niñas son capaces de recordar el léxico más fácilmente a corto plazo mediante una sesión comunicativa en la que practican con su uso creando una historia mediante TPRS y lo asocian a respuestas físicas como ha ocurrido con el TPR, antes que mediante una sesión basada en *Grammar Translation*.
- IV. Se observa que mediante la metodología basada en *Grammar Translation*, los niños y niñas memorizan y retienen el léxico durante la sesión únicamente, mientras que en la sesión en la que se usa el método comunicativo, mediante el TPR y el TPRS, los niños y niñas son capaces de interrelacionar conceptos, lo que les ayuda a poder retener la información en sesiones posteriores.
- V. En lo que respecta a la atención, durante las implementaciones se ha visto dificultada su mantenimiento en la sesión en la que se ha usado la metodología *Grammar Translation*, mientras que, en la sesión basada en el enfoque comunicativo, las técnicas dinámicas como son el TPR y el TPRS les han ayudado a mantener la atención durante periodos más largos de tiempo.

Cabe destacar que las conclusiones nombradas anteriormente, se obtienen mediante el seguimiento de las dos implementaciones y el control a través de un instrumento de control. En este caso concreto, se ha utilizado el siguiente instrumento, de elaboración propia:

Tabla 2. Rúbrica utilizada para la evaluación del análisis empírico

ÍTEMS A OBSERVAR	ENFOQUE COMUNICATIVO		GRAMMAR TRANSLATION	
	Sí	No	Sí	No
La sesión es flexible y los niños y niñas aportan conceptos que quieren aprender.				
Los niños y niñas comprenden el uso del léxico en un contexto determinado.				
Se interrelacionan conceptos nuevos con algunos ya aprendidos.				
Se recuerda el léxico aprendido a corto plazo.				
Los niños y niñas muestran actitudes positivas de interés y atención acerca del aprendizaje de lo que se les propone.				

Expuesto lo anterior, y teniendo en cuenta que se trata de una comparación empírica muy limitada, se puede percibir que la metodología basada en un enfoque comunicativo en la que se utilizan técnicas como el TPR o el TPRS, aporta más dinamismo, flexibilidad y ventajas a una sesión, mientras que la metodología basada en el *grammar translation* nos ofrece una mayor rapidez de memorización en periodos cortos de tiempo, pero es menos dinámica, menos flexible y menos atractiva para los niños y niñas con los que se han puesto en práctica las píldoras de las metodologías en las sesiones propuestas.

Además, cabe destacar que el grupo en el que se ha realizado el análisis es un grupo proveniente de un colegio en el que no se usan libros de texto ni metodologías tradicionales como las fichas en exceso, por lo que, al estar acostumbrados a métodos interactivos y manipulativos, para ellos ha sido mucho más difícil la sesión basada en el *grammar translation*. Es decir, si se implementase en otro grupo con más costumbre a realizar fichas, quizás los resultados variarían y se verían conclusiones diferentes, por lo que las conclusiones de este análisis son relevantes para la programación que se va a plantear posteriormente pero no son concluyentes.

7. DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

A partir del análisis empírico realizado y las conclusiones obtenidas, se propone una Secuencia Didáctica completa. Dicha secuencia, se plantea a los niños y niñas de 5 y 6 años (3º de Educación Infantil) en forma de retos y recompensas con los que se va a recrear una situación con forma de historia mediante el TPRS en la que Finn, el personaje principal, va a pedir ayuda a los niños y niñas para poder hacer un viaje.

Se utiliza la técnica TPR en las diferentes sesiones en las que se introduce léxico para que los niños y niñas relacionen los conceptos con una respuesta física y se facilite el aprendizaje. Además, como ya se ha nombrado anteriormente, se utiliza también la técnica TPRS, ya que se plantea la secuencia en forma de historia, quedando al final un proceso de aprendizaje con forma de historia para organizar un viaje que van a poder explicar los niños y niñas a compañeros y compañeras de otros cursos, guiados por la maestra, pero utilizando el léxico aprendido en inglés.

Se proponen seis retos diferentes mediante los que se irá formando la historia, uno al inicio de cada sesión y otro antes de la exposición final y seis recompensas diferentes (que constarán de una pieza de puzzle). Una vez obtengan las seis recompensas, podrán formar un puzzle con el que obtendrán un código, que abrirá el candado de una caja en la que habrá una recompensa final para la clase. Obtendrán una recompensa al final de cada reto y la última la obtendrán después de la explicación final a sus compañeros y compañeras.

7.1. Objetivos generales y específicos

Extraídos del Boletín Oficial de Aragón, de la Orden 1034 del 10 de marzo de 2008, se proponen los siguientes objetivos generales:

- Área II. Conocimiento del entorno.

Objetivo 1. Observar y explorar de forma activa su entorno, generando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento y comprensión.

Objetivo 2. Establecer algunas relaciones entre las características del medio físico en el que vive o las de otros lugares y sus respectivas formas de vida.

Objetivo 3. Mostrar interés por asumir responsabilidades en la realización de tareas en grupo, desarrollando actitudes de ayuda y colaboración en un ambiente de respeto mutuo.

- Área III. Los lenguajes: comunicación y representación.

Objetivo 1. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

Objetivo 2. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.

Objetivo 3. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

Objetivo 4. Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones.

A partir de los objetivos generales nombrados anteriormente, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Área II. Conocimiento del entorno.

Objetivo específico A. Expresa opiniones, ideas y pensamientos de manera clara y adecuada.

Objetivo específico B. Se interesa por la comprensión del medio en el que vive y de otros lugares.

Objetivo específico C. Es capaz de establecer relaciones entre diferentes lugares y se inicia en las comparaciones.

Objetivo específico D. Asume responsabilidades y es capaz de pedir ayuda y ofrecerla si alguien la necesita.

- Área III: Los lenguajes: comunicación y representación.

Objetivo específico A. Se inicia en el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación.

Objetivo específico B. Es capaz de seguir la técnica TPRS y utilizar el léxico en un contexto determinado, pudiendo interrelacionarlo y crear una historia final.

Objetivo específico C. Muestra interés en el aprendizaje de la lengua extranjera y adopta actitudes positivas durante el aprendizaje del léxico mediante TPR.

Objetivo específico D. Comprende los mensajes que se le dan en una lengua extranjera y comienza a desarrollar respuestas físicas con los conceptos aprendidos.

Objetivo específico E. Realiza producciones artísticas guiadas por una serie de instrucciones correctamente.

Objetivo específico F. Experimenta con su cuerpo y desarrolla habilidades nuevas de expresión corporal como medio de aprendizaje a través del TPR.

7.2. Contenidos

A partir de los diferentes objetivos propuestos y relacionándolos con la Orden 1034 del Boletín Oficial de Aragón, los contenidos que se extraen para trabajar en la Secuencia Didáctica son los siguientes:

- Área II. Conocimiento del entorno.

- Bloque 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida.

Contenido 1. Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas. Realización de desplazamientos orientados. Interés y curiosidad por los diferentes recursos de localización espacial (mapas, planos...).

- Bloque 2: Acercamiento a la naturaleza.

Contenido 2. Inicio en la utilización de habilidades para construir y comunicar el conocimiento adquirido, como: formular preguntas; realizar observaciones; buscar, analizar, seleccionar e interpretar la información; anticipar consecuencias; buscar alternativas; etc. Verbalización de las estrategias que utiliza en sus aprendizajes.

- Bloque 3: La cultura y la vida en sociedad.

Contenido 3. Utilización de habilidades cooperativas para conseguir un resultado común: iniciativa en la presentación de ideas, respeto a las

contribuciones ajenas, argumentación de las propuestas, flexibilidad ante los cambios, planificación de tareas.

- Área III. Los lenguajes: comunicación y representación.

- Bloque 1: Lenguaje verbal.

Contenido 1. Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse.

Contenido 2. Comprensión y reproducción de textos de forma oral. Escucha activa y participación en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones.

Contenido 3. Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio comunicativo, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto, así como de otras normas sociales de relación con los demás.

Contenido 4. Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.

Contenido 5. Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.

Contenido 6. Interés y atención en la escucha de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas o escuchadas a través de otros recursos.

Contenido 7. Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.

- Bloque 3: Lenguaje artístico.

Contenido 8. Observación, descubrimiento y exploración de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (punto, línea, forma, color, textura, espacio...).

Contenido 9. Planificación, desarrollo y comunicación de obras plásticas, realizadas con materiales específicos e inespecíficos. Valoración de los trabajos en equipo.

- Bloque 4: Lenguaje corporal.

Contenido 10. Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos individuales y grupales como recursos corporales para la expresión y la comunicación de sentimientos, emociones, historias...

Contenido 11. Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo, ajustando progresivamente el propio movimiento a los objetos y a los otros.

7.3. Competencias básicas y *skills*

Mediante la Secuencia Didáctica propuesta, se van a trabajar una serie de competencias básicas y de *skills*. Las competencias básicas en las que se centra dicha secuencia son las siguientes (Escamilla, 2011):

- Competencia 1. Competencia en comunicación lingüística, relacionada con la escucha, el habla, la lectura y la escritura. Se trabajarán sobre todo aspectos relacionados con la escucha y el habla.
- Competencia 2. Competencia social y ciudadana, que se trabajará mediante las relaciones interpersonales del niño o niña tanto con los adultos como con sus iguales.
- Competencia 3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, ya que es una Secuencia Didáctica centrada en que los niños y niñas conozcan a través de la lengua extranjera el mundo que les rodea, su cultura y algunas culturas distintas a la suya.
- Competencia 4. Competencia cultural y artística, ya que se va a trabajar con la expresión plástica, musical y corporal de los niños y las niñas y con el desarrollo de sus habilidades creativas.

Dentro de las cuatro *skills* principales en el aprendizaje del inglés (*Listening, Reading, Writing y Speaking*) fundamentalmente se trabajan en la Unidad Didáctica propuesta dos de ellas: *listening* y *speaking*. El *listening* se trabaja constantemente en situaciones como la escucha de instrucciones, el conocimiento de nuevo léxico o la situación cotidiana en el aula, ya que la maestra la gran parte del tiempo es conveniente que hable en inglés. Por otra parte, se trabaja el *speaking* ya que se centra en un enfoque comunicativo en el que los niños y niñas aprenden el vocabulario a través de su uso y práctica de manera oral. Es por esto que se trabajan estas dos *skills* fundamentalmente, por el papel principal del aprendizaje y uso oral de la lengua extranjera.

7.4. Criterios de evaluación

A continuación, se presentan los criterios de evaluación con los que se va a trabajar, extraídos de la Orden 1034, del BOA:

- Área II: Conocimiento del entorno.

Criterio de evaluación 1. Discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Agrupar, clasificar y ordenar elementos y colecciones según semejanzas y diferencias ostensibles, discriminar y comparar algunas magnitudes y cuantificar colecciones mediante el uso de la serie numérica.

Criterio de evaluación 2. Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece. Poner ejemplos de sus características y manifestaciones culturales y valorar su importancia.

- Área III: Los lenguajes: comunicación y representación.

Criterio de evaluación 1. Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas, y comprender mensajes orales diversos mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa e interés por comunicarse.

Criterio de evaluación 2. Expresarse y comunicarse utilizando los diferentes medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

7.5. Temporalización y distribución de las actividades

A continuación, se muestra una tabla con la temporalización y distribución de las actividades. Los retos y recompensas se mostrarán desarrolladas en los Anexos (Anexo 6) ya que son un mero hilo conductor para conseguir utilizar la metodología TPRS al final de las sesiones. Es por esto que, al no tener objetivos como tal, estos retos y recompensas se exponen desarrollados en los anexos al final del proyecto.

Tabla 3. Tabla de temporalización y distribución de las sesiones propuestas

SESIÓN	ACTIVIDAD	TEMPORALIZACIÓN
Sesión 1 – Introducción	<i>Let's start!</i>	15'
	Reto 1	
	<i>Our travel agency's name</i>	10 minutos
	<i>We create the corner</i>	20 minutos
Sesión 2 – Los países	Recompensa 1 + Reto 2	5 minutos
	<i>Learning Countries</i> (TPR)	10 minutos
	<i>Where is it?</i>	10 minutos
	<i>Memory about countries</i>	15 minutos
Sesión 3 – Medios de transporte	Recompensa 2 + Reto 3	5 minutos
	<i>Means of transport</i>	10 minutos
	<i>How can we travel?</i> (TPR)	15 minutos
	<i>We made our own boat</i>	15 minutos
Sesión 4 – Dinero	Recompensa 3 + Reto 4	5 minutos
	<i>What should we ask?</i>	10 minutos
	<i>Money Makers</i>	30 minutos
Sesión 5 – Billetes	Recompensa 4 + Reto 5	5 minutos
	<i>We learn about tickets</i>	20 minutos

	<i>How do you want to travel?</i>	20 minutos
Sesión 6 – Final del proyecto	Recompensa 5 + Reto 6	5 minutos
	<i>The Final Round</i>	25 minutos
	Montaje del puzzle y recompensa final	15 minutos

7.6. Desarrollo de las actividades

Durante la primera sesión, se va a realizar la introducción al proyecto. En primer lugar, los niños y niñas llegarán a clase y encontrarán un código QR con la presentación del personaje principal de la historia y el primer reto que deben cumplir (Anexo 7). Finn, el personaje principal de la historia va a irse de vacaciones, pero necesita una agencia de viajes y elegir destino, medio de transporte, etc. Todo esto será misión de los niños y niñas, que ayudarán a Finn a poder viajar y a decidir el rumbo de sus vacaciones.

A continuación, la maestra explicará a los niños y niñas lo que es una agencia de viajes en inglés, explicando que sirve para realizar viajes e incluso preguntando qué saben ellos acerca de las agencias de viajes (*What can you say to me about travel agencies?*). Una vez los niños hayan contado lo que saben, se les propondrá que escojan un nombre para la agencia de viajes que necesita Finn. Se espera que los niños usen *name, travel agency* y, en el mejor de los casos *I like* o *I don't like*. Se apuntarán todos los nombres en la pizarra y se realizará una votación para ver cuál es el elegido (actividad *Our travel agency's name* desarrollada en anexo 6). La maestra preguntará *How many votes for...?* O *Who wants to vote for...?*

Una vez escogido el nombre, los niños y niñas lo escribirán en un papel continuo grande y lo decorarán. Se les explicará que vamos a crear un rincón en el que vamos a exponer todo lo que hagamos relacionado con el viaje de Finn, para así en la exposición final contar a los compañeros y compañeras el viaje que va a hacer Finn y lo que ha ido decidiendo (ver Anexo 7 para ver los diferentes retos). Una vez decorado el nombre de la agencia de viajes, se pondrá en el rincón destinado para ello y así se habrá cumplido el primer reto y se habrá creado el rincón de viajes (actividad *We create the corner* desarrollada en anexo 6), en el que los niños y niñas podrán jugar con lo que se vaya exponiendo siempre que quieran. Con esta sesión se pretende que el alumnado sea capaz de aprender la palabra *travel agency* así como que se involucre en la creación de un espacio para el proyecto, ayudando al personaje a poder planear sus vacaciones, de manera que se van siguiendo los pasos que se van a indicar posteriormente para el aprendizaje del inglés. Además, se propone esta sesión como primera toma de contacto con el proyecto en el que se va a trabajar más en profundidad posteriormente. Durante esta sesión, todas las actividades propuestas se llevarán a cabo en gran grupo, para facilitar el trabajo cooperativo y la distribución de responsabilidades.

Una vez finalizada la primera sesión, en el comienzo de la segunda sesión los niños y niñas recibirán una caja con un código QR en la tapa que contendrá el segundo mensaje (Anexo 7). Escaneando el código QR, aparecerá el mensaje en la pantalla para que puedan escucharlo y, posteriormente, abrirán la caja en la que encontrarán la primera pieza del puzzle (una vez las hayan recolectado todas obtendrán un código que abrirá un candado donde estará la recompensa final). Una vez expuesto el reto, se empezará con la primera actividad cuya técnica principal va a ser el TPR (actividad *Learning Countries* desarrollada en anexo 6). Para esta actividad, la disposición del alumnado será en gran grupo en la asamblea y los términos a aprender que se proponen son: *France, Italy, Spain, Germany and Portugal*. Mediante el TPR y tal y como se ha explicado anteriormente en el marco teórico, se relacionarán con unas respuestas físicas que serán las siguientes:

- *Spain*: gesto con las manos a modo de una persona bailando sevillanas.
- *France*: respuesta simbolizando que se acaricia un bigote imaginario.
- *Italy*: con todos los dedos de la mano juntos hacia el centro, se realizará unos de los gestos típicos de expresión en este país.
- *Germany*: se tocará un piano imaginario en relación con Beethoven, uno de los músicos más importantes de la historia de este país.
- *Portugal*: con una mano hacia delante y otra mano hacia detrás, en forma de gallo, uno de los símbolos más importantes de la cultura portuguesa.

Aprendiendo los diferentes países, Finn podrá decidir a qué país viajar, que en este caso será Italia. Se plantea la actividad como forma de dar a elegir a Finn uno de los 5 países. A raíz de esto, los niños y niñas aprenderán la expresión *I want to travel to...*

Tal y como se explica en el marco teórico en la puesta en práctica de la técnica TPR en el aula, inicialmente la maestra dirá el concepto y lo asociará a cada uno de los gestos. Poco después, la maestra pedirá a los niños que se unan llevando a cabo únicamente la respuesta física y, unas cuantas repeticiones más tarde, los niños y niñas comenzarán a decir el concepto y a relacionarlo con la respuesta física aprendida para cada uno de los conceptos.

A continuación, se presentará a los niños y niñas un mapa con los 5 países aprendidos en papel continuo realizado por la maestra y se les darán 5 piezas plastificada, una por cada país para poder situarlas en el papel continuo, cada una con su respectiva forma del país para poder encajarlas en el mapa (actividad *Where is it?*). De esta manera los niños y

niñas observando las formas, deberán pensar dónde colocar cada país y, una vez coloquen uno, deberán decir el nombre del país, junto con la respuesta física que han aprendido en la actividad anterior. La maestra les dirá *Where do you put...?* Para que ellos puedan colocar el país en el sitio que le corresponde.

Por último, en esta sesión, se propondrá jugar al *Memory about countries* para afianzar los conceptos aprendidos. Se explicará a los niños y niñas que deben levantar dos de las tarjetas para intentar formar parejas. Cada vez que levanten una tarjeta, tendrán que decir el país y realizar la respuesta física correspondiente. Realizarán la misma acción cada vez que obtengan una de las parejas. De esta manera y a modo de gran grupo en asamblea, se repasarán los conceptos aprendidos.

Durante esta sesión, las actividades serán en gran grupo y se espera que los niños y niñas aprendan los conceptos *France, Italy, Spain, Germany and Portugal* y sus respuestas físicas correspondientes. Una vez completadas las actividades propuestas, los niños y niñas habrán completado el segundo de los retos propuestos y, en el rincón de la agencia de viajes, se expondrá el mapa con las piezas colocadas y las tarjetas del *Memory*. De esta manera, habrán continuado la historia, dando a elegir a Finn entre los cinco países, entre los que elegirá Italia para irse de vacaciones.

En el inicio de la tercera sesión, nuevamente los niños y niñas recibirán una caja con un nuevo mensaje (Anexo 7) en forma de código QR, que escanearán y se proyectará en la pantalla para, posteriormente, abrir la caja y descubrir la segunda pieza del puzzle. Una vez propuesto el tercer reto por Finn, con una cartulina o un trozo de papel continuo a modo de gran grupo en la asamblea, la maestra preguntará “*What means of transport do you know in English?*” (actividad *Means of transport* desarrollada en el anexo 6), para así hacer una lluvia de ideas sobre los medios de transporte que conocen los niños y niñas en inglés. De esta manera, Finn, habrá elegido ir a Italia y ahora tendrán que averiguar los niños y niñas diferentes medios de transportes, para que Finn pueda decidir con cuál de ellos viajar a Italia que, en este caso, el elegido será el barco. Todos aquellos medios de transporte que conozcan, los apuntará la maestra y el niño que lo haya dicho hará al lado un dibujo del medio de transporte (actividad *Means of Transport* desarrollada en anexo 6). La maestra preguntará *Can you draw it?* Y los niños y niñas dirán el medio de transporte que elijan en inglés. Posteriormente, en la asamblea se enseñarán las flashcards

de los medios de transporte (Anexo 12), para aprenderlos mediante TPR. Los medios de transporte que se proponen son: *car, train, boat, bicycle* y *bus*.

Las respuestas físicas asignadas para cada uno de los conceptos son los siguientes:

- *Car*: gesto de llevar un volante con las manos.
- *Train*: brazos hacia delante y hacia detrás simbolizando las uniones de las ruedas de un tren.
- *Boat*: ondas con los brazos como si fueran las olas del mar.
- *Bicycle*: gesto con las manos y las piernas de pedaleo.
- *Bus*: simbolizar ponerse una mochila como si fuéramos al bus del colegio o de excursión.

Aprender estos conceptos va a servir para dar forma a la historia, para que Finn pueda decidir con qué medio de transporte va a viajar a Italia.

De la misma manera que lo nombrado anteriormente, primero presentará la maestra los conceptos y las respuestas físicas, después se unirán los niños y niñas con las respuestas físicas, para finalizar verbalizando el concepto y realizando las respuestas físicas propuestas. Por ejemplo, la maestra dirá *This is a car*.

Por último, en esta sesión, los niños y niñas diseñarán su propio barco (actividad *We made our own boat* desarrollada en el anexo 6). En una huevera decorada con pintura de dedos o rotuladores, se pegarán con pegamento o silicona las velas formadas con pajitas. En las velas se pondrá un trozo de papel o cartulina para que sea cada barco personalizado y decorado por los niños y niñas a su gusto. Esta actividad se explicará en la asamblea y se irán dando instrucciones a los niños y niñas para que la realicen de manera individual, cada uno en su respectivo sitio. Una vez terminado, se expondrá todo aquello aprendido y diseñado en la sesión, en el rincón de viajes, tanto las flashcards de los medios de transporte, como la lluvia de ideas inicial, como alguno de los barcos diseñados.

Con esta sesión se pretende que los niños consigan familiarizarse con los diferentes medios de transporte en inglés, así como que aprendan las respuestas físicas de algunos de ellos y, con la última actividad, que puedan seguir una producción plástica con instrucciones en inglés e incluso comiencen a pedir ayuda en inglés (*help, please*). Además, se presenta como última actividad una manualidad relacionada con los medios de transporte que pretende desarrollar la imaginación y la creatividad del alumnado.

Como comienzo de la cuarta sesión y tal y como se ha hecho en el inicio de las anteriores, los niños y niñas volverán a recibir una caja con un mensaje y la tercera pieza del puzzle que los llevará a la recompensa final (Anexo 7). De nuevo para comenzar la sesión, se propone una actividad en la que se va a trabajar con TPR, pero esta vez en vez de trabajar con conceptos sueltos, se proponen tres preguntas básicas (ver anexo 13 para ver las ayudas visuales) que pueden hacerse en una agencia de viajes (actividad *What should we ask?* desarrollada en el anexo 6). A modo de gran grupo en la asamblea, se les van a enseñar a los niños y niñas mediante TPR algunas de las expresiones que se pueden utilizar cuando vamos a una agencia de viajes.

Las preguntas que se proponen son *How much is it?*, *Where do you want to travel?* y *How do you want to travel?* y las respuestas asociadas a cada una de ellas son las siguientes:

- *How much is it?:* con las manos se hará el gesto del dinero, acariciando con el dedo pulgar el dedo índice.
- *Where do you want to travel?:* haciendo el gesto con los dedos de girar como si fuera alrededor del mundo.
- *How do you want to travel?:* combinando el gesto de los hombros para expresar que no sabes algo con las manos agarrando y manejando un volante.

Estas preguntas se aprenden con la finalidad de que los niños y niñas sepan desenvolverse en esa situación real, anteriormente ya han visto *I want to travel to...* y esta actividad les ayudará a escuchar las respuestas como son *It is...* o *I want to travel to...* Finn necesitará aprender una serie de preguntas para poder reservar sus vacaciones y los niños y niñas le ayudarán con esa misión.

Las fases de repetición, de la misma manera que en las demás actividades de TPR son: inicialmente la maestra presenta los conceptos y sus respectivas respuestas físicas, posteriormente se unen a las respuestas físicas los niños y niñas y, finalmente los niños y niñas asocian la respuesta física al concepto hablado, siendo ellos mismos los que lo verbalizan.

Una vez finalizada esta actividad, que se realizará en la asamblea a modo de gran grupo, la maestra explicará a los niños y niñas que en las agencias de viajes se paga con dinero para poder viajar y Finn necesita el dinero para comprar el billete (actividad *Money Makers* desarrollada en el anexo 6). La maestra dirá *Finn needs money to buy tickets* y se espera que los niños y niñas se familiaricen con que hay diferentes tipos de billetes y que

se puede pagar con ellos. De esta manera, para ayudar a Finn a comprar su billete de barco para Italia, los niños y niñas deberán diseñar diferentes tipos de billetes (Anexo 14). Con esta actividad los niños y niñas aprenden que necesitan dinero para poder viajar y comprar billetes, así como la palabra *money* y algunos números en inglés. Por ejemplo, *five euros, ten euros...* Como *children's talk* se espera que utilicen lo nombrado anteriormente, así como las expresiones *I want* y *I don't want...* Se les darán trozos de cartulina que deberán decorar del color que corresponda al billete que quieren hacer y se les proporcionarán lápices o rotuladores con los que escribirán el número que determinará el valor del billete que están diseñando. De la misma manera, con cartulina amarilla, pueden diseñar diferentes monedas. Esta actividad se realizará de manera individual, en sus respectivos sitios, con algunos billetes ya diseñados por la maestra como muestra.

A lo largo de esta sesión, se pretende que los niños y niñas desarrollen el conocimiento acerca de algunas preguntas típicas de una agencia de viajes (por ejemplo, *How much is it?* Y con respuesta *It's... euros*), de la misma manera que se familiaricen con el dinero y comprendan que, para poder viajar, hace falta pagar y comprar algo (en la siguiente sesión se les explicarán los billetes y se relacionarán las dos sesiones). De la misma manera que en las sesiones anteriores, los materiales quedarán expuestos en el rincón de viajes para la exposición final. Con respecto al TPRS, seguirán formando la historia ya que ayudarán a Finn a tener dinero para comprar el billete de barco a Italia.

Al inicio de la quinta sesión, se les presentará el siguiente reto y se les dará la cuarta pieza del puzzle (Anexo 7). Para comenzar, se repasarán mediante TPR los conceptos aprendidos anteriormente durante unos minutos. Después, la maestra preguntará a los niños y niñas en la asamblea a modo de gran grupo acerca de lo que saben sobre los billetes de tren, de avión, de autobús... (*What do you know about tickets? Have you bought a ticket?*). Después, se les enseñará un billete real y todo aquello que contiene (actividad *We learn about tickets* desarrollada en el anexo 6). Se verá dónde se sitúa el nombre y apellidos, el destino y el medio de transporte que se utiliza. Una vez analizado un billete real, cada niño y niña diseñará su billete propio. Los niños y niñas aprenderán *name, surname, destination and means of transport*. En una cartulina, pondrán su nombre y apellidos, el medio de transporte en el que quieren viajar y al país que quieren viajar (tendrán como ayuda y referencia todo el material del rincón de viajes). Una vez diseñado el billete, con un punzón y una almohadilla, procederán a hacer el troquelado de su billete. Además, se les explicará que, para comprar billetes, hace falta pagar y que, es por eso que

han diseñado su propio dinero. Cada niño o niña diseñará su billete de manera individual y, posteriormente se expondrán los materiales en el rincón de viajes para poder utilizarlos durante la exposición final. Posteriormente, todos juntos en la asamblea en gran grupo diseñarán el billete de Finn, con *boat* como medio de transporte e *Italy* como *destination*, se meterá en un sobre y la maestra se lo llevará para hacérselo llegar a Finn.

Con esta sesión se pretende que los niños y niñas desarrollen el conocimiento acerca de los billetes para viajar, además de repasar todo lo aprendido anteriormente con la actividad de diseñar su propio billete. Como aprendizaje concreto de inglés, se espera que los niños y niñas aprendan que un billete es un *ticket* y que contiene *name, surname, destination and means of transport*, entre otras. Además, dicha actividad, les obligará a mirar los países y los medios de transporte y así poder repasarlos.

Al inicio de la sexta y última sesión, se presentará el último reto y la pieza de puzzle correspondiente (Anexo 7). Posteriormente, la maestra dividirá la clase en cinco grupos para la exposición final (actividad *The Final Round* desarrollada en el anexo 6. La maestra actuará como guía para que los niños y niñas puedan explicar que han ayudado a Finn a organizar sus vacaciones y los pasos que han ido siguiendo. De esta manera, llevarán a cabo el TPRS, ya que contará la historia de Finn, un personaje que ha buscado ayuda para irse de vacaciones. La maestra leerá la siguiente historia en la que los niños y niñas irán participando:

We have a friend, whose name is Finn. Finn wants to go on holidays and he was searching for a travel agency. The travel agency's name is ... (los niños y niñas dirán el nombre escogido para la agencia de viajes). *Later, Finn wanted information about some countries: Spain, France, Italy, Germany and Portugal* (conforme la maestra vaya diciendo los nombres de los países, los niños y niñas llevarán a cabo las respuestas físicas que han aprendido para cada uno de los países). *Finn decided to go to ...* (se espera que los niños y niñas digan *Italy*). *Later, Finn needs a mean of transport and we have searched for some of them. We have found car, boat, bicycle, autobus and train* (de la misma manera que con los países, conforme la maestra vaya diciendo los medios de transporte, los niños y niñas realizarán las respuestas físicas aprendidas mediante TPR). *But, Finn hasn't got money and we've made some ...* (se espera que los niños y niñas digan la palabra *money*). *When we have the money to buy the tickets, we have to create for Finn the boat ticket that contains ...* (la maestra cogerá un billete de muestra e irá señalando

para que los niños y niñas digan *name, surname, country and mean of transport*). *In this way, we have completed all the missions and Finn had had his holidays!*

Una vez finalizada la historia final, recibirán la última pieza del puzzle y obtendrán un código (Anexo 7). Les llegará una caja de parte de Finn, cerrada con un candado. Entre cuatro niños y niñas, deberán poner el código que obtendrán en la cara trasera del puzzle en los números del candado para poder abrir la caja de la recompensa final. La recompensa final serán billetes a algún lado, bien sea una excursión al parque o un día en la biblioteca. Los billetes pueden ser de autobús reales si se van a algún sitio o ficticios realizados por la maestra para ir donde la maestra decida. Con esto repasarán los números en inglés y se relaciona con el TPRS de manera que ellos van a poder viajar igual que ha hecho Finn en su historia.

Con esta sesión se pretende repasar lo aprendido, así como que los niños sean capaces de seguir una historia y poder utilizar el léxico que han aprendido mediante TPR en la metodología TPRS. El TPRS va articulándose de manera que se va creando con cada misión de la historia, los niños y niñas la van creando conforme van aprendiendo léxico para, finalmente que la maestra como guía pueda formar la historia con las estructuras que los niños y niñas no saben y ellos sean capaces de plasmar en ella aquello que han aprendido a lo largo de las sesiones propuestas.

Para finalizar, con respecto a la evaluación, se propone una evaluación global dividida en tres principales bloques: vocabulario, TPR y TPRS (ver anexo 8). Se ha realizado así porque engloba los tres aspectos fundamentales del trabajo, base para la consecución de los objetivos propuestos anteriormente. Tal y como se puede ver en el anexo 8, se plantean los diferentes instrumentos de los tres bloques nombrados con aspectos generales que se dan a lo largo de las diferentes sesiones. Los instrumentos se rellenarán mediante observación directa y teniendo en cuenta la evolución de los niños y niñas a lo largo de las sesiones. De esta manera, se presta atención tanto al vocabulario, como a las dos metodologías comunicativas base: TPR y TPRS.

8. CONCLUSIÓN

En el presente trabajo se ha observado el contraste de dos enfoques, el Enfoque Pedagógico Tradicional basado en el *Grammar Translation* y el Enfoque Pedagógico Comunicativo a la hora de abordar la adquisición de vocabulario.

Como se ha podido observar durante el análisis empírico, el grupo con el que se ha experimentado presentaba muchos más problemas a la hora de realizar en enfoque basado en el *Grammar Translation*. Los niños y niñas no eran capaces de mantener la atención durante largos periodos de tiempo ni de retener y aprender el léxico. Además, esta metodología no aportaba gran flexibilidad a la sesión y los conceptos aprendidos venían impuestos por la figura instructora de la maestra, que en vez de ser guía y acompañante en el proceso, era una mera transmisora de información. Es por esto que se ha propuesto, en base a esas implementaciones una Secuencia Didáctica con las metodologías que se han considerado más beneficiosas, que en este caso han sido el TPR y el TPRS, siendo las metodologías que han aportado creatividad, flexibilidad, atención prolongada del alumnado y un aprendizaje mucho más didáctico y efectivo del léxico que se les ha propuesto.

Se han desarrollado una serie de sesiones basadas en el seguimiento de una historia con un personaje, en el que los niños y niñas han aprendido el léxico relacionado con el tema de viajes con campos semánticos como países, medios de transporte y dinero. El aprendizaje de todo aquello que engloba este tema se ha dado mediante el aprendizaje efectivo del léxico, tal y cómo se muestra en las bases teóricas del trabajo.

Tal y como se refleja en los objetivos del trabajo, se ha conseguido analizar las diferentes técnicas y los dos enfoques pedagógicos propuestos, así como diseñar una secuencia didáctica completa en base a los resultados del análisis empírico en el que se ha implementado una sesión con dos enfoques pedagógicos distintos.

Tal y como se ha ido explicando anteriormente se han extraído conclusiones relevantes, pero no concluyentes del análisis empírico debido a la falta de tiempo durante el periodo de prácticas escolares, por lo que, al no ser concluyente, se debería hacer un análisis en posteriores ocasiones y se vería más variabilidad en los resultados. De la misma manera y por los mismos motivos, no se ha implementado la unidad didáctica propuesta por lo que no se han podido detectar los errores que pueda haber internos o los problemas que puedan surgir con el alumnado.

Al margen de lo explicado anteriormente, se han conseguido los objetivos del trabajo que en este caso son: usar y demostrar la efectividad de las técnicas TPR y TPRS para la enseñanza del léxico en una lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil y Diseñar una unidad para Educación Infantil basada en las técnicas TPR y TPRS.

En conclusión, tal y como se expone en el marco teórico, se debe enseñar inglés de la misma manera que se aprende la lengua materna, aplicando lo aprendido a un contexto lo más realista posible, en este caso con ayuda del TPRS para facilitar la adquisición de la lengua desde las etapas más tempranas. En este sentido, se han llevado a cabo las metodologías TPR y TPRS que son las que han resultado más beneficiosas en el análisis empírico y se ha diseñado una secuencia didáctica completa en base a ellas.

9. BIBLIOGRAFÍA Y WEGRAFÍA

- Alibekova, Z., & Urinboyeva, F. (2020). Methods of a communicative approach in teaching English.
- Arias Calle, Á. V. (2016). Enhancing learners' listening skill through total physical response (TPR).
- Blanco, A. M. P., y Quitora, L. C. (2000). Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima*, 7, 1-10.
- Boletín Oficial de Aragón, Orden 1034 del 10 de marzo de 2008, BOA número 43.
- Canga Alonso, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista iberoamericana de educación*.
- Elmayantie, C. (2015). The use of grammar translation method in teaching English. *Journal on English as a foreign language*, 5(2), 125-132.
- Escamilla, A. (2011). Las competencias básicas en la programación de educación infantil. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (340), 24-27.
- Flaticon. (2010). *Iconos y stickers gratuitos - Millones de recursos para descargar*.
<https://www.flaticon.es/?k=1650827750628> (Iconos extraídos para la elaboración de materiales)
- Ghazal, L. (2007). "Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies". *Novitas-royal*, 1(2), pp. 84-91.
- Gu, P. Y. (2019). "Strategies for learning vocabulary". In *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 271-287). Routledge.
- Kara, K., & Eveyik-Aydn, E. (2019). Effects of TPRS on very young learners' vocabulary acquisition. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1), 135-146.
- Kuo, F. R., Hsu C. C., Fang W. C., & Chen N. S. (2014). The effects of Embodiment-based TPR approach on student English vocabulary learning achievement, retention and acceptance. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 26(1), 63-70.

Loureiro, V. J. S. (2007). “¿Por qué y para qué enseñar vocabulario?”. *Presentado en el IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes, Rio de Janeiro.*

Martínez, A. (2013). Emergencias de cambio: entre el modelo pedagógico tradicional y la necesidad de aprendizajes significativos. *Praxis*, 9(1), 73-82.

Pinos-Ortiz, M. A., & Orbe-Guaraca, M. P. (2018). The effects of the TPRS Method on the Students’ English Vocabulary Acquisition. *Dominio de las Ciencias*, 4(3), 264-277.

Riyana, A. (2016). Teaching English for young learners using a Total Physical Response (TPR) method. *Edulingua: Jurnal Linguistiks Terapan dan Pendidikan Bahasa Inggris*, 3(2).

Teng, F. (2014). “Strategies for teaching and learning vocabulary. *Beyond Words*”, 2(2), 40-56.

The princess and the dragon. (2018, 6 febrero). LearnEnglish Kids | British Council.

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/short-stories/the-princess-and-the-dragon>

10. ANEXOS

10.1. Anexo 1

Se presenta aquí una imagen de los materiales de elaboración propia utilizados para enseñar los lugares:



10.2. Anexo 2

A continuación, se muestra la ficha de elaboración propia que se utilizó durante la implementación basada en el Método Pedagógico Tradicional.



10.3. Anexo 3

El guiñol hecho a mano para la sesión basada en el Enfoque Comunicativo:



10.4. Anexo 4

La versión adaptada de “La Princesa y el Dragón” (*The princess and the dragon*, 2018), de elaboración propia llamada “*The prince and the dragon*”:

Once upon a time there was a king and queen who lived in a golden castle with their beautiful son, the prince. One night an ugly monster captured the beautiful prince and locked him up in his tall, dark tower.

‘Help me!’

‘Grrrrr!’

The king and queen were very sad. They promised to give a bag of gold to the princess that rescued the prince.

‘Please save our prince!’

‘We’ll save the prince!’

All the princesses in the land wanted to rescue the prince. They rode to the tower as fast as they could.

‘Help me!’

‘Grrrrr!’

The ugly monster roared with anger when he saw the princesses. His roar was so scary that they go away as fast as they could.

One day a friendly dragon was flying over the monster’s tower when he heard the prince cry for help.

‘Help me!’

The dragon flew down to the tower, took a big fiery breath and blew the monster far away over the mountains and into the ocean.

‘Come with me, prince. Don’t be scared!’

‘Thank you for saving me.’

‘My pleasure, prince.’

The dragon rescued the prince from the tower and gently put him on his strong back. They flew high in the sky. They flew over the tower and the castle, over the mountains and caves, and out towards the deep blue ocean.

‘Whee! I can fly!’

The dragon and the prince flew to the castle. The king and queen were so happy to see the prince they gave the dragon the bag of gold.

‘Thank you for saving our prince!’

‘My pleasure!’

They all lived happily ever after.

10.5. Anexo 5

Diversas tarjetas elaboradas en el centro con los personajes de cuentos que los niños y niñas han trabajado en sesiones anteriores:



10.6. Anexo 6

A continuación, se presentan las tablas en las que se relacionan las actividades con sus respectivos objetivos generales y específicos, contenidos, competencias básicas y criterios de evaluación. De esta manera, se puede ver la relación de las actividades y la distribución de todos sus componentes.

Tabla 4. *Our Travel Agency's name (actividad desarrollada)*

<i>OUR TRAVEL AGENCY'S NAME</i>	
Grupo al que va dirigida	3º de Educación Infantil
Duración estimada	10 minutos
Objetivos generales	Área II - Objetivo 1
	Área III – Objetivo 1
Objetivos específicos	Área II – Objetivo específico A
	Área III – Objetivo específico A
Competencias básicas	Competencias 1, 2 y 3
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenido 2
	Área III – Contenidos 1, 3 y 4
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	

En la asamblea, a modo de gran grupo, se propone una lluvia de ideas para poder ponerle nombre a nuestra agencia de viajes. De esta manera, los niños y niñas propondrán nombres que se apuntarán en la pizarra y después se realizará una votación para ver cuál es el más votado. La maestra preguntará: *Who wants to vote for...?* Y los niños se pretende que usen las expresiones *I like... I don't like...*

Para realizar la votación la maestra preguntará *How many votes for...?* O *Who wants to vote for...?*

Una vez se haya conseguido saber el más votado, ese será el nombre de la agencia de viajes que ayudará a Finn a organizar sus vacaciones.

Materiales y recursos	Pizarra, tizas.
Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 2
	Área III – Criterio de evaluación 1

Tabla 5. *We create the corner* (actividad desarrollada)

WE CREATE THE CORNER	
Grupo al que va dirigida	3º de Educación Infantil
Duración estimada	20 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivo 3
	Área III – Objetivo 4
Objetivos específicos	Área II – Objetivo específico D
	Área III – Objetivo específico E
Competencias básicas	Competencias 2 y 4
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>

Contenidos	Área II – Contenido 3
	Área III – Contenidos 8 y 9
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>A modo de gran grupo, se les explicará que vamos a crear un rincón en el que vamos a exponer todo lo que hagamos relacionado con el viaje de Finn, para así en la exposición final contar a los compañeros y compañeras el viaje que va a hacer Finn y lo que ha ido decidiendo. Posteriormente, la maestra escribirá el nombre decidido en la actividad anterior en papel continuo y los niños y niñas deberán decorar el papel a su gusto con pinturas, rotuladores y ceras para poder ponerlo como título en el rincón establecido de la clase. Una vez terminado, en grupo ayudarán a poner el cartel y así, quedará creado el rincón en el que se van a exponer todo aquello relacionado con el viaje de Finn a lo largo de las sesiones para poder realizar la exposición final.</p>	
Materiales y recursos	Papel continuo, ceras, pinturas, rotuladores y celo.
Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 2
	Área III – Criterio de evaluación 2

Tabla 6. Learning Countries (actividad desarrollada)

LEARNING COUNTRIES	
Grupo al que va dirigida	3º de Educación Infantil
Duración estimada	10 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivos 1 y 2
	Área III – Objetivos 1, 2 y 4

Objetivos específicos	Área II – Objetivos específicos A, B y C
	Área III – Objetivos específicos A, C, D y F
Competencias básicas	Competencias 1, 2, 3 y 4
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenido 2
	Área III – Contenidos 1, 2, 3, 4, 5, 6 7, 10 y 11
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>En la asamblea a modo de gran grupo, vamos a aprender algunos países: <i>France, Italy, Spain, Germany and Portugal</i>. Se van a aprender mediante TPR y las respuestas físicas para cada uno de ellos serán:</p> <p><i>Spain</i> se relacionará con un gesto con las manos como si bailásemos sevillanas, <i>France</i> se simbolizará poniéndonos con las manos un bigote, <i>Italy</i> haremos con las manos el gesto típico de expresión italiano, <i>Germany</i> lo representaremos tocando el piano (ya que uno de sus músicos más famosos es Beethoven) y <i>Portugal</i> lo representaremos haciendo un gallo con las manos, una en la cresta y otra en la cola, ya que el gallo es uno de sus símbolos culturales más importantes.</p> <p>Así pues, inicialmente y tal como se expone en el Marco Teórico, la maestra presentará los países y la respuesta física que se le asocia a cada uno de ellos. Posteriormente, los niños y niñas lo harán al mismo tiempo que la maestra y, después de unas repeticiones, la maestra dirá el nombre del país y los niños y niñas tendrán que reproducir la respuesta física que han aprendido.</p>	
Materiales y recursos	Flashcards de los países (Anexo 10)
Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 2
	Área III – Criterios de evaluación 1 y 2

Tabla 7. *Where is it?* (Actividad desarrollada)

<i>WHERE IS IT?</i>	
Grupo al que va dirigida	3º de Educación Infantil
Duración estimada	15 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivos 1 y 2
	Área III – Objetivos 1, 2 y 3
Objetivos específicos	Área II – Objetivos específicos A, B y C
	Área III – Objetivos específicos A, C y D
Competencias básicas	Competencias 1, 2 y 3
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenidos 1 y 2
	Área III – Contenidos 1, 3, 4 y 11
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>La maestra dibujará un mapa en el que aparezcan los 5 países aprendidos en papel continuo. En la asamblea, se enseñarán cinco Flashcards, una por cada país y se preguntará a los niños y niñas si saben dónde se sitúa cada país en el mapa. Se hará una lluvia de ideas e intentarán colocar los países en donde creen que corresponde. En forma de puzzle, los niños y niñas podrán ayudarse fijándose en las formas de los países dados y de los diferentes huecos que hay en el mapa. Posteriormente y a modo de corrección, se les preparará un mapa con las correcciones para comprobar si realmente los países están donde ellos los habían colocado.</p>	
Materiales y recursos	Papel continuo, Flashcards, pantalla, ordenador y proyector.

Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 2
	Área III – Criterio de evaluación 1

Tabla 8. *Memory about countries* (actividad desarrollada)

<i>MEMORY ABOUT COUNTRIES</i>	
Grupo al que va dirigida	3° de Educación Infantil
Duración estimada	15 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivo 1
	Área III – Objetivo 1 y 3
Objetivos específicos	Área II – Objetivo específico C
	Área III – Objetivos específicos B, C y D
Competencias básicas	Competencias 1 y 2
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenido 2
	Área III – Contenidos 1, 3 y 4
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
En la asamblea a modo de gran grupo, se propone un <i>Memory</i> sobre los cinco países que se han aprendido. Cada niño o niña tiene que levantar dos tarjetas, cada vez que levante una tiene que decir en voz alta el país y relacionarlo con la respuesta física aprendida con el TPR. Así, irán	

formando parejas y gana el que más parejas tenga cuando se acaben las tarjetas. Una vez finalizada la partida, los niños y niñas que hayan obtenido la pareja, se pondrán de pie, dirán el país que tienen y realizarán la simbolización física aprendida.	
Materiales y recursos	Memory (Anexo 11)
Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 1
	Área III – Criterio de evaluación 1

Tabla 9. Means of transport (actividad desarrollada)

<i>MEANS OF TRANSPORT</i>	
Grupo al que va dirigida	3º de Educación Infantil
Duración estimada	10 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivo 1
	Área III – Objetivo 3
Objetivos específicos	Área II – Objetivos específicos A y B
	Área III – Objetivo específico A
Competencias básicas	Competencias 1 y 3
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenido 2
	Área III – Contenidos 1, 3 y 4
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	

En un trozo de papel continuo y en la asamblea a modo de gran grupo, se hará una lluvia de ideas para ver si los niños y niñas saben algún medio de transporte en inglés. Si lo saben, se apuntará y podrán hacer un dibujo del que hayan dicho para que los demás vean la palabra al lado del dibujo y sepan identificar qué es.	
Materiales y recursos	Papel continuo, rotuladores y pinturas.
Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 1
	Área III – Criterio de evaluación 1

Tabla 10. How can we travel? (actividad desarrollada)

<i>HOW CAN WE TRAVEL?</i>	
Grupo al que va dirigida	3º de Educación Infantil
Duración estimada	15 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivos 1 y 2
	Área III – Objetivos 1, 2, 3 y 4
Objetivos específicos	Área II – Objetivos específicos A, B y C
	Área III – Objetivos específicos A, C, D y F
Competencias básicas	Competencias 1, 2, 3 y 4
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenido 2
	Área III – Contenidos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 y 11

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>A modo de gran grupo, se presenta el léxico de los medios de transporte mediante TPR. Los medios de transporte que se proponen son: <i>car</i>, <i>train</i>, <i>boat</i>, <i>bicycle</i> y <i>bus</i>. Con respecto a las respuestas físicas, para <i>car</i> se simbolizará con las manos el volante, para <i>train</i> se realizará un gesto con los brazos hacia delante y hacia detrás como si fueran las uniones de las ruedas, <i>boat</i> se simbolizará como las olas del mar, <i>bicycle</i> irá unido al gesto de pedalear y <i>bus</i> irá relacionado con el gesto de ponerse una mochila. De esta manera y relacionado con lo que se expone en el marco teórico, primero comenzará sola la maestra a enseñar los conceptos y las respuestas físicas, seguidamente se unirán los alumnos a su vez y finalmente, será los alumnos los que al escuchar la palabra que diga la maestra, reproducirán la respuesta física aprendida.</p>	
Materiales y recursos	Flashcards medios de transporte (Anexo 12)
Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 2
	Área III – Criterios de evaluación 1 y 2

Tabla 11. *We made our own boat* (actividad desarrollada)

WE MADE OUR OWN BOAT	
Grupo al que va dirigida	3º de Educación Infantil
Duración estimada	15 minutos
Objetivos generales	Área III – Objetivo 4
Objetivos específicos	Área III – Objetivo específico E
Competencias básicas	Competencias 3 y 4
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>

Contenidos	Área III – Contenidos 8 y 9
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
De manera individual, con hueveras pintadas con pintura de dedos o rotuladores, cada uno creará su propio barco, decorando a gusto personal las velas y poniéndolas en unas pajitas que les permitirán sujetarse. Así, cada uno tendrá su propio barco con su nombre. Y podrán aprender las partes del barco como por ejemplo <i>sail</i> para las velas.	
Materiales y recursos	Hueveras, pajitas, cartulina, rotuladores, pinturas, ceras, silicona o pegamento.
Criterios de evaluación	Área III – Criterio de evaluación 2

Tabla 12. *What should we ask? (Actividad desarrollada)*

WHAT SHOULD WE ASK?	
Grupo al que va dirigida	3° de Educación Infantil
Duración estimada	10 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivos 1 y 2
	Área III – Objetivos 1, 2, 3 y 4
Objetivos específicos	Área II – Objetivos específicos A, B y C
	Área III – Objetivos específicos A, C, D y F
Competencias básicas	Competencias 1, 2, 3 y 4
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenido 1

	Área III – Contenidos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 y 11
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
A modo de gran grupo en la asamblea, se les van a enseñar a los niños y niñas mediante TPR algunas de las expresiones que se pueden utilizar cuando vamos a una agencia de viajes. Se propone enseñar: <i>How much is it?</i> (haciendo el gesto del dinero), <i>Where do you want to travel?</i> (haciendo el gesto de girar con los dedos como si fuera alrededor del mundo) y <i>How do you want to travel?</i> (haciendo el gesto con los hombros de no sé y posteriormente el gesto del volante). De la misma manera que se expone en el marco teórico y en actividades anteriores, empezará la maestra, posteriormente se unirá el alumnado y finalmente el alumnado reproducirá la respuesta física a la palabra que diga la maestra.	
Materiales y recursos	Flashcards como ayuda visual (Anexo 13)
Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 2
	Área III – Criterios de evaluación 1 y 2

Tabla 13. Money Makers (actividad desarrollada)

MONEY MAKERS	
Grupo al que va dirigida	3º de Educación Infantil
Duración estimada	30 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivo 1
	Área III – Objetivos 1 y 3
Objetivos específicos	Área II – Objetivo específico 1
	Área III – Objetivos específicos A y E

Competencias básicas	Competencias 1, 2, 3 y 4
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenido 1
	Área III – Contenidos 1, 3, 4 y 9
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Se les va a enseñar a los niños y niñas diferentes tipos de dinero plastificado, tanto billetes como monedas. Se les va a explicar para qué sirve el dinero y a continuación, con cartulina, van a crear su propio dinero. Se espera que los niños y niñas se familiaricen con la palabra <i>money</i> y con cantidades básicas como <i>five euros</i> o <i>ten euros</i>.</p> <p>Se les darán trozos de cartulina que deberán decorar del color que corresponda al billete que quieren hacer y se les proporcionarán lápices o rotuladores con los que escribirán el número que determinará el valor del billete que están diseñando. De la misma manera, con cartulina amarilla, pueden diseñar diferentes monedas. Esta actividad se realizará de manera individual, en sus respectivos sitios, con algunos billetes ya diseñados por la maestra como muestra.</p>	
Materiales y recursos	Dinero plastificado (Anexo 15), cartulina, tijeras, rotuladores y pinturas.
Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 2
	Área III – Criterio de evaluación 2

Tabla 14. *We learn about tickets* (actividad desarrollada)

WE LEARN ABOUT TICKETS	
Grupo al que va dirigida	3º de Educación Infantil

Duración estimada	20 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivo 1
	Área III – Objetivos 1, 2 y 3
Objetivos específicos	Área II – Objetivos específicos A y B
	Área III – Objetivos específicos A, C, D y E
Competencias básicas	Competencias 1, 2 y 3
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenido 1
	Área III – Contenidos 1, 3 y 4
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
A modo de gran grupo en la asamblea, se va a repasar el TPR de los medios de transporte aprendido anteriormente y se les va a preguntar a los niños y niñas acerca de lo que saben sobre los billetes para poder viajar. Después, se les mostrará un billete real para que puedan ver todo lo que hay escrito en él y puedan conocerlo y se les explicará un poco todo aquello que contiene (<i>name, surname, destination and means of transport</i>).	
Materiales y recursos	Billete real de tren, avión o autobús.
Criterios de evaluación	Área II – Criterio de evaluación 2
	Área III – Criterio de evaluación 1

Tabla 15. *How do you want to travel?* (actividad desarrollada)

HOW DO YOU WANT TO TRAVEL?

Grupo al que va dirigida	3° de Educación Infantil
Duración estimada	20 minutos
Objetivos generales	Área III – Objetivo 4
Objetivos específicos	Área III – Objetivo específico E
Competencias básicas	Competencias 3 y 4
<i>Skills</i>	<i>Speaking, listening and writing</i>
Contenidos	Área III – Contenidos 8 y 9
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>De manera individual, con la referencia de un billete real, cada uno recortará su propio billete para poder viajar, pondrá su nombre y el nombre del país donde quiere viajar (estarán colgados en el mapa trabajado anteriormente situado en el rincón de viajes). Después, con los punzones, harán el troquelado para poder cortar el billete cuando viajas y así, cada uno tendrá su billete personalizado.</p> <p>Posteriormente, todos juntos en la asamblea en gran grupo diseñarán el billete de Finn, con <i>boat</i> como medio de transporte e <i>Italy</i> como <i>destination</i>, se meterá en un sobre y la maestra se lo llevará para hacérselo llegar a Finn.</p>	
Materiales y recursos	Cartulina, tijeras, pinturas, lápices, goma, rotuladores, ceras, punzones y almohadillas.
Área III – Criterio de evaluación 2	

Tabla 16. *The Final Round* (actividad desarrollada)

THE FINAL ROUND	
Grupo al que va dirigida	3° de Educación Infantil

Duración estimada	25 minutos
Objetivos generales	Área II – Objetivos 1 y 2
	Área III – Objetivos 1 y 3
Objetivos específicos	Área II – Objetivos específicos A y C
	Área III – Objetivos específicos A, B, C, D y F
Competencias básicas	Competencias 1, 2 y 3
<i>Skills</i>	<i>Speaking and listening</i>
Contenidos	Área II – Contenidos 1, 2 y 3
	Área III – Contenidos 1, 3 y 4
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>A modo de gran grupo, guiados por la maestra, con referencia del rincón de viajes, la maestra irá leyendo una historia en la que irán interviniendo los niños y niñas.</p> <p>La historia final es la siguiente:</p> <p><i>We have a friend, whose name is Finn. Finn wants to go on holidays and he was searching for a travel agency. The travel agency's name is ...</i> (los niños y niñas dirán el nombre escogido para la agencia de viajes). <i>Later, Finn wanted information about some countries: Spain, France, Italy, Germany and Portugal</i> (conforme la maestra vaya diciendo los nombres de los países, los niños y niñas llevarán a cabo las respuestas físicas que han aprendido para cada uno de los países). <i>Finn decided to go to ...</i> (se espera que los niños y niñas digan <i>Italy</i>). <i>Later, Finn needs a mean of transport and we have searched for some of them. We have found car, boat, bicycle, autobus and train</i> (de la misma manera que con los países, conforme la maestra vaya diciendo los medios de transporte, los niños y niñas realizarán las respuestas físicas aprendidas mediante TPR). <i>But, Finn hasn't got money and we've made some...</i> (se espera que los niños y niñas digan la palabra <i>money</i>). <i>When we have the money</i></p>	

to buy the tickets, we have to create for Finn the boat ticket that contains... (la maestra cogerá un billete de muestra e irá señalando para que los niños y niñas digan name, surname, country and mean of transport). In this way, we have completed all the missions and Finn had had his holidays!

Materiales y recursos	Todo aquello con lo que se ha trabajado anteriormente, expuesto en el rincón de la agencia de viajes.
Criterios de evaluación	Área II – Criterios de evaluación 1 y 2
	Área III – Criterios de evaluación 1 y 2

10.7. Anexo 7

Reto 1: *Hello my friends! My name is Finn and I want to travel but I don't find a travel agency. Do you want to help me? Can you think about a travel agency? Thank you!*



Reto 2: *Wow! Now I have a travel agency for planning my holidays! Here you have your first reward! Thank you so much for help me! Now I need some countries to travel, I have to choose one. Can you discover where are these countries? (Spain, France, Italy, Germany and Portugal). In this way, I'm going to decide where I want to travel. Thank you so much my friends! See you soon!*

Reto 3: *Hello my friends! Good work!! Here you have your second reward! Now I have decided to Travel to Italy but, how can I travel? Can you discover some means of transport to travel? Thank you for your help! Let's complete the next mission! See you soon my friends!!*

Reto 4: *Hello my friends! Thank you for the car, the boat, the bicycle, the train and the autobus! I have chosen the boat to go to Italy, it's amazing! Now I'm so happy! Here you have your third reward! But... Wait a moment... I don't have money... Can you help me to make some money? I really need it! I hope you can do it for me! Thank you again and see you soon my friends!!*

Reto 5: *Hello my friends! I have a lot of money! Thank you so much! Here you have your fourth reward! Now... I need some tickets to travel, do you want to travel with me? Can you make your own tickets? I hope you can travel with me! See you soon my friends!*

Reto 6: *What an amazing adventure with you! You are incredible boys and girls and now we can travel all together because we have our own travel agency. Do you want to travel with other friends? Can you explain them our plans to travel to Italy? Here you have your*

final mission and oh... Here you have your fifth reward, too! If you complete your final mission, you are going to obtain your final reward! Good luck my friends! See you soon!

Los retos irán grabados sobre el personaje previamente mostrado, con un modificador de voz. Los niños y niñas los recibirán en una caja, con un Código QR en la tapa de la caja, que deberán escanear antes de poder abrir la caja. Una vez escaneado los llevará al video, subido previamente por la maestra a YouTube y una vez hayan visto el video, podrán abrir la caja en la que tendrán la recompensa en forma de pieza de puzzle. Una vez obtenidas todas las recompensas y formado el puzzle, por la cara de detrás del puzzle habrá cuatro dígitos, que abrirán el candado de la caja final, donde estará la recompensa final. La recompensa final serán billetes para poder realizar una excursión. De esta manera, se dará por concluida la Secuencia Didáctica.

A continuación, se muestra un ejemplo del puzzle que se puede utilizar como recompensa y que habrá que recortar formando 6 piezas diferentes para que los niños y niñas puedan montarlo posteriormente.

El puzzle por delante sería tal que así:



Imagen extraída de la página web: <http://www.escuelainfantilbambinos.com/viajar-con-ninos/>

Y por la parte de atrás, sería, por ejemplo:

1867

10.8. Anexo 8

Tabla 17. Rúbrica de evaluación para las tablas posteriores

No Iniciado	Iniciado	En Proceso	Conseguido
No se observa de forma clara en ninguna ocasión	Se comienza a observar en ocasiones puntuales	Se observa en la mayoría de las ocasiones	Se observa de forma clara en todas las ocasiones

Propuesta la rúbrica, a continuación, se muestran tres instrumentos de evaluación, de elaboración propia, para poder llevar a cabo el proceso de evaluación de las actividades propuestas anteriormente:

Tabla 18. Instrumento de evaluación global sobre léxico

LÉXICO	ÍTEMS	NI	I	EP	C
	Comienza a comunicarse en lengua extranjera con las palabras aprendidas acerca de los viajes.				
	Muestra interés y actitudes positivas hacia el aprendizaje de diferentes familias de palabras en inglés.				
	Reconoce y comprende el léxico aprendido en inglés.				
	Identifica los diferentes grupos de palabras aprendidas a lo largo de las sesiones.				

Tabla 19: Instrumento de evaluación global sobre TPR

TPR	ÍTEMS	NI	I	EP	C
	Realiza las actividades propuestas de TPR siguiendo las instrucciones de la maestra.				
	Asocia las diferentes respuestas físicas al léxico propuesto y comienza a reproducirlas.				
	Se inicia en la verbalización de diferentes conceptos con ayuda de las respuestas físicas.				
	Es capaz de asociar al léxico en inglés la respuesta física de manera autónoma.				

Tabla 20: Instrumento de evaluación global sobre TPRS

TPRS	ÍTEMS	NI	I	EP	C
	Incluye el léxico aprendido en un determinado contexto.				
	Se inicia en el uso del léxico en estructuras algo complejas.				
	Es capaz de utilizar el léxico con ayuda de la maestra en un relato simple.				

10.9. Anexo 9

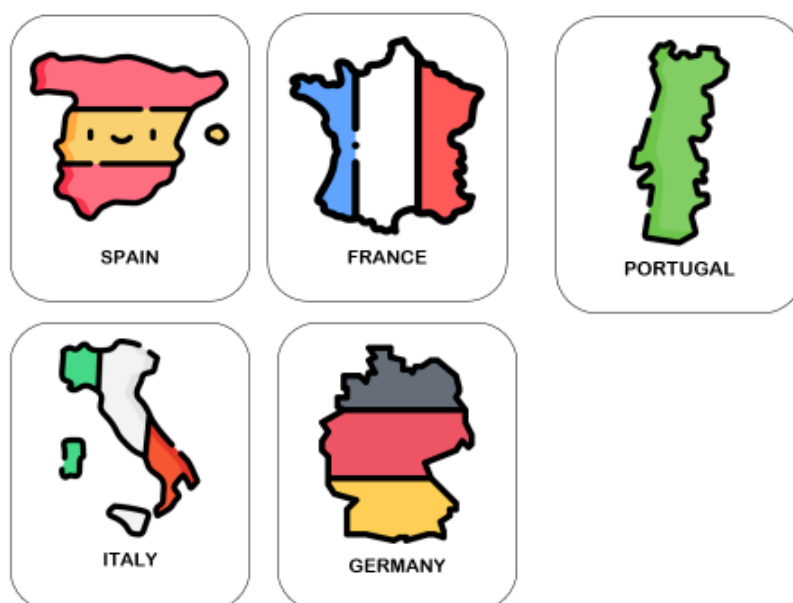
Tabla 21. Posibles problemas y soluciones en algunas de las actividades propuestas

ACTIVIDAD	POSIBLE PROBLEMA	SOLUCIÓN
<i>Our Travel Agency's Name.</i>	Los niños y niñas no saben proponer ningún nombre.	La maestra puede guiarles explicando cosas sobre las agencias de viajes.
<i>We create the corner.</i>	Los niños y niñas no pueden pintar un título tan grande.	Pueden decorar las letras con gomets o dividir el trabajo por grupos. Mientras algunos pintan, otros juegan y van rotando.
<i>Where is It?</i>	Los niños y niñas no saben dónde situar los países en el mapa.	La maestra les da una pista: pueden mirar la forma que tienen las Flashcards (es igual que la forma que hay en el mapa)
<i>Memory about countries.</i>	No entienden que, aunque no formen una pareja, no pueden levantar más de dos tarjetas.	La maestra les muestra una vez cómo se hace haciéndolo ella.
<i>Means of Transport.</i>	No saben ningún medio de transporte en inglés.	La maestra puede hacer signos como el volante o los pedales para dar pistas a los niños y niñas.
<i>We made our own boat.</i>	Puede haber dificultades a la hora de recortar las velas.	Tener más plantillas de velas ya hechas para poder dar alguna si algún niño o niña lo necesita.
<i>What should we ask?</i>	Problemas para realizar respuestas físicas con dos gestos.	Usando las tarjetas, se pueden hacer por pasos, primero un gesto y después el otro, mientras

		la maestra dice más despacio la frase.
<i>The Final Round.</i>	Los niños y niñas tienen dificultades para expresar lo que han aprendido.	La maestra, señalando los elementos del rincón, puede empezar la frase y dejar que ellos digan la palabra que han aprendido añadiendo el TPR.

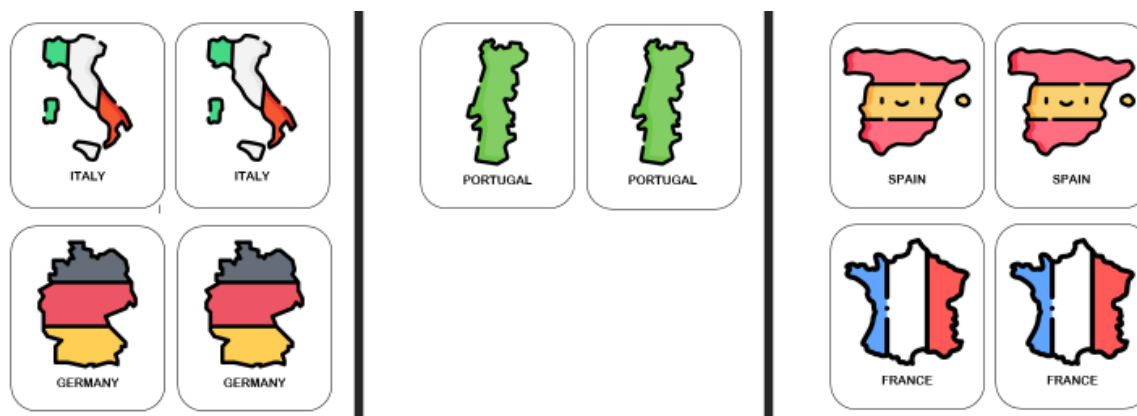
10.10. Anexo 10

Las Flashcards de los países, de elaboración propia son:



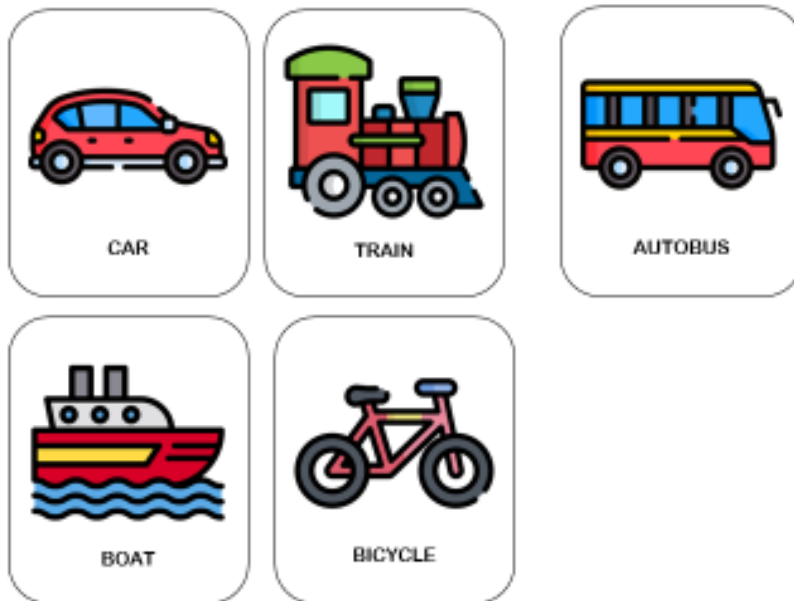
10.11. Anexo 11

El Memory de los países, de elaboración propia sería:



10.12. Anexo 12

Las Flashcards que se van a utilizar para los medios de transporte de elaboración propia:

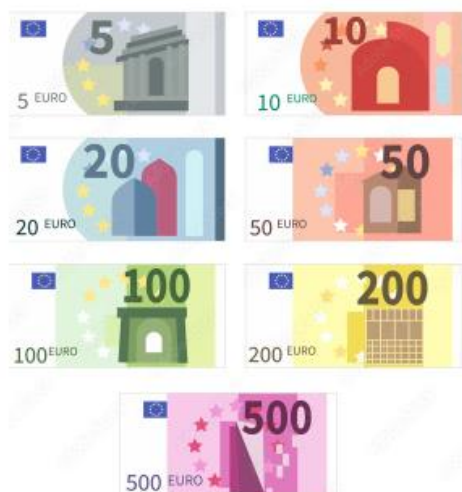


10.13. Anexo 13.

Las Flashcards diseñadas para cada pregunta, relacionadas con el TPR son las siguientes:



10.14. Anexo 14



10.15. Anexo 15

Como se ha ido viendo a lo largo de la unidad, en el tema que se propone, se ha ido indicando el *children's talk and teacher's talk*.

Por un lado, la maestra durante las actividades va formulando preguntas a modo de guía. Como se ha comentado en el desarrollo de las actividades, dirige la votación inicial con preguntas como *Who wants to vote for...?* Para que los niños y niñas puedan responder con expresiones como *I like...* o *I don't like...* Durante las actividades en las que se utiliza el TPR, la maestra utiliza *we're going to do ... for representing...* para poder enseñar los conceptos y relacionarlos con la respuesta física que corresponda. Por otra parte, utiliza preguntas guía como, por ejemplo: *What means of transport do you know?, How can we travel?, What means of transport can we use to travel around the world?, What can we say in a travel agency?...*

Finalmente, con la creación de la historia y como se ha podido ver anteriormente, es la maestra la que narra la historia, mientras los niños y niñas van interviniendo y respondiendo a sus preguntas

Con respecto a los *children's talk*, se puede ver más claramente dividido en bloques: *countries or destination (Spain, Italy, France, Germany and Portugal), means of transport (car, boat, train, bicycle and autobus), money (five euros, ten euros...) and questions (How much is it? It is... or Where do you want to travel? I want to travel to... or How can we travel? I like... I don't like...)*

De la misma manera, se trabajan palabras como *name, surname, destination, ticket, travel agency...* porque son esenciales en el aprendizaje. Por otra parte, para interactuar en situaciones y comunicar necesidades básicas aprenden y utilizan *chunks* y términos como *Help, please.*

En conclusión, se destaca lo nombrado anteriormente como el lenguaje y vocabulario básico que se va a utilizar a la hora de hablar en el aula, aunque tal y como se ha visto durante el análisis empírico, el TPR y el TPRS son metodologías que aportan gran flexibilidad a las sesiones pudiendo aparecer nuevos conceptos a raíz de los intereses de los niños y niñas.