



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

TPR STORYTELLING CON LENGUAJE DE SIGNOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

**TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

AUTORA: ALBA FUENTE MARTÍN

TUTORA: STEPHANIE ANNE KELLY

Palencia, 17 Junio 2016



RESUMEN

El presente proyecto de investigación tiene como finalidad observar cómo influye el método “TPR Storytelling” en los alumnos de Educación Infantil de un colegio público, bilingüe y acogido al convenio British Council, de Palencia. A lo largo del mismo se analizan las características y aspectos más relevantes de dicho método, el cual trabaja las historias o cuentos para enseñar una segunda lengua de manera multisensorial, divertida y atractiva; con el fin de que los niños aprendan nuevas palabras y desarrollen actitudes positivas hacia la lengua inglesa y su cultura. Además se pretende utilizar este medio de instrucción para introducir el lenguaje de signos con el objetivo de ayudar en la comunicación al alumnado con y sin necesidades educativas especiales. En este trabajo de fin de grado se pretende demostrar sus excelentes resultados y su eficacia en el aprendizaje de la lengua inglesa a través de una intervención con alumnos de 5 a 6 años de edad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la lengua inglesa, metodología, lenguaje de signos, comprensión, historias, TPR Storytelling.

ABSTRACT

The purpose of this research is observing how TPR Storytelling method influences on Infant Education students in a public, bilingual school adhered to the British Council agreement in Palencia, Spain. During this project, the most relevant aspects and traits of TPR Storytelling method are analysed, including stories or tales in order to teach a second language in a multi-sensory, fun and attractive way. Thus, students learn new words and develop positive attitudes towards the English language and its culture. Moreover, it intends to use this way of teaching to introduce the sign language with the aim of helping in communication with the students either with or without special education needs. Finally, it was considered convenient to show its excellent results and effectiveness while learning the English language through an empirical study with a 5 to 6-year-old group of students.

KEY WORDS: English language teaching, methodology, sign language, comprehension, stories, TPR Storytelling.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	Pág. 1
2. OBJETIVOS.....	Pág. 2
3. JUSTIFICACIÓN.....	Pág. 2
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	Pág. 4
4.1 ANÁLISIS DE LA LEGISLACIÓN.....	Pág. 4
4.2 PRINCIPALES TEORÍAS DE REFERENCIA.....	Pág. 6
4.3 MARCO TEÓRICO DEL MÉTODO TPR STORYTELLING	Pág. 11
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	Pág. 17
5.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO.....	Pág. 17
5.2 OBJETIVOS.....	Pág. 18
5.3 METODOLOGÍA.....	Pág. 18
5.4 RECURSOS.....	Pág. 21
5.5 TEMPORALIZACIÓN.....	Pág. 21
5.6 DESARROLLO DE LA SESIÓN.....	Pág. 21
6. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS.....	Pág. 22
7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO.....	Pág. 24
8. CONCLUSIONES.....	Pág. 25
9. BIBLIOGRAFÍA.....	Pág. 26
10. ANEXOS.....	Pág. 28
10.1 ANEXO 1: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	Pág. 28
10.2 ANEXO 2: A TASTE OF THE MOON.....	Pág. 30
10.3 ANEXO 3: DICCIONARIO DE DIBUJOS.....	Pág. 86
10.4 ANEXO 4: HOJA DE OBSERVACIÓN.....	Pág. 87
10.5 ANEXO 5: EVALUACIÓN PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	Pág. 88

1. INTRODUCCIÓN

El TPR Storytelling es un método utilizado para la enseñanza de lenguas que combina el introducido por James Asher, Total Physical Response (TPR) con las estrategias de adquisición del lenguaje de Stephen Krashen.

El método objeto de estudio en este trabajo se caracteriza por el uso de cuentos o historias con un input comprensible en el idioma de destino junto con la utilización de gestos como propone el método Total Physical Response. En este caso la forma de comunicación no verbal utilizada es el lenguaje de signos, ya que es una manera eficaz de construir un vocabulario funcional con el objetivo de ayudar en la comunicación al alumnado con y sin necesidades educativas especiales. Asimismo, se ha demostrado que el uso de gestos ayuda a adquirir una lengua extranjera ya que éstos refuerzan lo que se dice verbalmente y añaden información al contenido, lo que ayuda al alumnado a entender mejor el mensaje en una lengua diferente.

El elemento más importante para que el TPR Storytelling tenga éxito es la conciencia de que nuestro enfoque debe centrarse en los alumnos. Debemos establecer una conexión con los alumnos a través de la personalización de las historias y crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el que se sientan cómodos.

Otra característica importante a destacar es que contar un cuento y leer un cuento son acciones diferentes. Cuando el profesor lee una historia, se limita a leer las palabras del autor, pero cuando cuenta un cuento puede variar la narración haciendo aclaraciones, giros hacía delante y hacía atrás, repeticiones... Incluso puede dar énfasis o eliminar aspectos que crea innecesarios, en definitiva; adaptarlo según las circunstancias.

Uno de los objetivos primordiales del storytelling es que los niños comprendan, es decir, se antepone la comprensión a la producción. De esta forma los alumnos nunca serán obligados a intervenir, sino que participarán en el storytelling cuando ellos mismos estén preparados.

En definitiva, este método lograría desde edades tempranas una serie de beneficios en el alumnado como la mejora de las habilidades de escucha, de vocabulario, estructuras y expresiones en la lengua meta, así como un aumento de las destrezas comunicativas; al

mismo tiempo que les motiva con resultados muy positivos que ellos mismos observarán a través de su trabajo diario. Igualmente les prepara para un futuro en el que quizá esta lengua se convierta en una herramienta necesaria para su vida diaria tanto a nivel personal como profesional.

2. OBJETIVOS

- Conocer y analizar cómo el método “TPR Storytelling” influye en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en un aula de Educación Infantil.
- Predisponer una actitud positiva hacia el inglés mediante el método “TPR Storytelling”.
- Implicar al alumnado con NEE en el aula a través del lenguaje de signos.
- Fomentar la creatividad a través de cuentos.

3. JUSTIFICACIÓN

Desde hace varios años en Europa se considera muy importante la adquisición, como mínimo de una segunda lengua. Por ello, hoy en día hay muchos colegios, ya sean públicos o privados, que han adaptado sus planes de estudio a favor del bilingüismo por todos los beneficios que conlleva ya que estos niños entienden mejor la diversidad cultural, son más abiertos a nuevas culturas y a diferencias de pensamientos además de la multitud de contextos bilingües que el alumnado se puede encontrar actualmente.

España en este sentido ha tardado más en implantar el bilingüismo en los colegios que otros países pero se ha dado cuenta de que no se puede concebir un futuro sin un segundo idioma como mínimo, ya que vivimos en un contexto bilingüe. Por ello, los colegios dan asignaturas no lingüísticas en inglés como por ejemplo Plástica, Educación Física, Ciencias de la Naturaleza... con el objetivo de que los alumnos se familiaricen con la lengua y promover el plurilingüismo con diversos enfoques metodológicos como CLIL en el cual se ve la lengua como un instrumento de comunicación. Esta metodología está resultando útil ya que ayuda a mejorar el rendimiento tanto de contenido como comunicativo. Además

tiene en cuenta el modelo de las 4Cs (comunicación: utilizando el idioma para aprender al mismo tiempo que se aprende a utilizar dicho idioma, cognición: dando importancia a la taxonomía de Bloom, contenido: desarrollando conocimientos, habilidades y comprensión del tema y cultura: que consiste en la consciencia de uno mismo y de los demás).

Actualmente hay centros que destacan por llevar a cabo metodologías innovadoras pero hay muchos otros en los que éstas se han quedado anticuadas, en las que el papel del profesor es transmitir conocimientos y el del alumno se caracteriza por tener un rol pasivo limitándose a recibir información, memorizarla e interiorizarla. Por estas razones y las que he podido observar a lo largo del grado en la mención de Lengua Extranjera-Inglés, la enseñanza de este idioma debe cambiar y de hecho está cambiando, no solo existe el método gramática traducción y el audiolingual basado en la gramática y el vocabulario, sino que hay otras formas de enseñar como el enfoque por tareas o el de respuesta física total en el que se tiene en cuenta al niño y a sus fases evolutivas. Otro método que se está desarrollando en otros países, como Estados Unidos y que está teniendo un gran auge, es el método “TPR Storytelling”, el cual es objeto de estudio en este trabajo de fin de grado.

La razón por la que he elegido este tema de investigación es porque es un método aún poco conocido en España y el cual he llevado a cabo, junto con Russel Ray en la enseñanza de español como segunda lengua, por lo que estoy interesada en ver cómo funciona con otro tipo de alumnado e idioma. Asimismo, he decidido introducir el lenguaje de signos en vez de un gesto cualquiera ya que en un futuro les puede ser de mucha utilidad para comunicarse con otras personas.

El método “TPR Storytelling” me llamó especialmente la atención porque contribuye al dominio comunicativo centrándose en los gestos e historias con un input comprensible, así como en la riqueza de vocabulario y elimina carencias de los antiguos métodos. Además es una forma innovadora de empezar a trabajar la lengua inglesa a través de una metodología lúdica, ya que su planeamiento favorece el aprendizaje de los niños de una forma motivadora y divertida, fomenta el placer por la lectura y ayuda con la ortografía en edades superiores.

Por último, en relación con las competencias del grado en Educación Infantil considero que con este trabajo aplico los conocimientos aprendidos durante los cuatro cursos ya que

pretendo ser capaz de estudiar, poner en práctica, observar y analizar críticamente un método de enseñanza innovador con un alto grado de autonomía. Asimismo, en relación con las áreas cursadas a lo largo de la mención en Lengua Extranjera-Inglés, considero que el tema a tratar en este trabajo de fin de grado está relacionado con la asignatura “Literatura Infantil” y “Metodología de la Lengua Extranjera-Inglés”, en la cual hemos observado diferentes métodos de enseñanza. El método “TPR Storytelling” no se ha trabajado en clase pero podría estar englobado ya que puede llegar a ser un pilar fundamental en la adquisición de dicho idioma en el alumnado. Además podemos encontrar que la asignatura “Didáctica de la Lengua Extranjera-Inglés” también está relacionada con este trabajo ya que en ella se observó cómo se debía enseñar una segunda lengua al alumnado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para exponer el marco teórico se considera adecuado contemplar tres aspectos, que son la legislación, los autores básicos que han tratado e investigado sobre el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje y autores específicos del tema a tratar en este trabajo.

4.1 Análisis de la legislación

Para dar comienzo a la fundamentación teórica se podría hacer una referencia a la lengua como instrumento de comunicación y uso. Según Tusón (1989), en Cassany (2007) una lengua “es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno” (p.35). Además la lengua es comunicación y especialmente la lengua oral. Asimismo, Cassany dice que la comunicación oral “es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita ya que no se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral” (Cassany, 2007, p.35).

Por otra parte, la lengua escrita es otro estadio de la comunicación. Tal como afirma Goody (1977; en Artigal, 1989), “el acceso a la lengua escrita cambia, por un lado, el estilo cognitivo, y por el otro, la organización social”. Además, la lengua tiene una dimensión social que los profesores no pueden ignorar y refiriéndonos nuevamente a Tusón (1989), en Cassany (2007) diremos que “las lenguas se convierten en los instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de fuera y el mundo de dentro con restricciones” (p.35), claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas.

En relación con la legislación y en respuesta a las necesidades de la sociedad, el aprendizaje de idiomas en general y del inglés en particular, ha ido cobrando cada vez mayor importancia tanto en nuestro país como a nivel europeo. Así, la Comunidad Europea se ha implicado de lleno en este tema, como lo muestran iniciativas tales como el Año Europeo de las Lenguas (2001), el Plan de Acción para el Aprendizaje de las Lenguas y la Diversidad Lingüística (2004-2006) y, por supuesto, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001), documento elaborado por el Consejo de Europa para superar las barreras de los distintos sistemas educativos y sentar unas bases comunes para la elaboración de programas de lenguas en toda Europa.

Del mismo modo, las autoridades educativas españolas no han permanecido ajenas a esta realidad y, a pesar de los sucesivos cambios en las Leyes Orgánicas de Educación, LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013), la adquisición de competencia comunicativa en un idioma extranjero figura en todas ellas como un objetivo básico en Educación Primaria. Por ejemplo, la **LOE** incluye como objetivo en esta etapa “adquirir en, al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”. (LOE, capítulo III, artículo 17, apartado f). También es importante resaltar, ya que el método “TPR Storytelling” se llevará a cabo en Educación Infantil, que como novedad frente a la **LOGSE**, tanto en la **LOCE**, **LOE** como en la actual **LOMCE**, que modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, el idioma extranjero aparece mencionado por primera vez en la etapa de Educación Infantil del siguiente modo: “Las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año”. (LOCE, capítulo I, artículo 12, apartado 3).

Asimismo, el **Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León** hace referencia en el área Lenguajes: Comunicación y Representación a la importancia del lenguaje verbal en el bloque 1, más concretamente en el apartado de Iniciativa e Interés por Participar en la Comunicación Oral, teniendo en cuenta la comprensión y reacción a órdenes e instrucciones en lengua extranjera, siempre que el contexto sea evidente, se expresen con producciones redundantes y se apoyen en gestos y lenguaje no verbal así como la comprensión de las ideas básicas en textos narrativos en

lengua extranjera, con ayuda de imágenes y otros recursos de la lengua escrita, de medios informáticos y audiovisuales. Dentro de ese mismo bloque, el apartado Acercamiento a la Literatura trata el interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias y la escucha y comprensión de cuentos como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera. El bloque 4 que trata el lenguaje corporal hace hincapié en el descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.

Por otra parte, el Consejo de Europa en el **Marco Común Europeo (2001)** dice que es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo. Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos. Para ello, las recomendaciones europeas aconsejan centrar los programas en el desarrollo integrado de las cinco destrezas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción o mediación, primando las destrezas orales en la educación infantil e iniciando a los alumnos en la lectura y escritura a través de textos significativos.

4.2 Principales teorías de referencia

En cuanto a los autores básicos que han tratado e investigado sobre el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje y teniendo en cuenta la definición de la psicolingüística dada por la RAE, “la ciencia que estudia las relaciones entre el comportamiento verbal y los procesos psicológicos que subyacen a él”, podemos encontrar las teorías de Skinner, Chomsky, Piaget y Vygotsky como las más influyentes.

La teoría del Condicionamiento Operante de **Skinner (1957)** se basa en el estímulo-respuesta-refuerzo. Es una teoría tradicional y externa en la que los alumnos aprenden la lengua por imitación según lo que oyen en su contexto. Es un aprendizaje memorístico y repetitivo en el cual el profesor explica los contenidos a sus alumnos y éstos hacen ejercicios mecánicos y repetitivos. Es verdad, que aprendemos de nuestro entorno pero no todo. Esto no quiere decir que esta teoría no sea útil ya que es necesaria en algunos

momentos de nuestra vida y es la única forma de aprender para algunos niños con problemas.

Otra teoría a destacar es la Innatista de **Chomsky (1968)**. Según este autor todas las personas nacen con unas estructuras lingüísticas innatas y a partir de ellas vamos creando y desarrollando la lengua. Considera que la adquisición y desarrollo del lenguaje es un proceso creativo, que es igual en todas las lenguas y que hay una gramática universal. Es una teoría científica e interna que se introdujo en el aula con una terminología muy variada, aunque no fue elaborada para ello, y se centró en la enseñanza de la lengua en el análisis de las oraciones.

Por último pero no por eso menos importante está la teoría Sociocognitiva de **Piaget (1959)** y **Vygotsky (1962)**, la cual considera que todas las personas nacen con unas estructuras cognitivas innatas y que a partir de ellas aparece el lenguaje. Ambos autores consideran que es muy importante la relación con el objeto para que se produzca el aprendizaje pero la diferencia entre ellos está en la importancia que le dan al desarrollo del lenguaje dentro del desarrollo cognitivo del niño. Piaget, además de proponer los procesos de acomodación y asimilación considera que la lengua forma parte del proceso del desarrollo cognitivo, en cambio Vygotsky dice que la lengua es un factor fundamental en el desarrollo cognitivo y también habla de la interacción comunicativa como elemento fundamental en el desarrollo del lenguaje.

Además de estos autores que han ayudado a entender los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje hay un profesor de la Universidad de California, llamado **Stephen Krashen (1987)** que con sus investigaciones, artículos y libros ha proporcionado una gran cantidad de información en el ámbito de la adquisición del segundo idioma. Se le atribuye la introducción de diversos conceptos y términos influyentes en este tema, incluyendo la hipótesis de Adquisición-aprendizaje, la del Orden Natural, del Monitor, la del Input y la del Filtro Afectivo.

La hipótesis de Adquisición-aprendizaje afirma que las personas tienen dos formas distintas e independientes de desarrollar la competencia en un segundo idioma. La primera forma es la adquisición del lenguaje, un proceso similar al que los niños desarrollan en su primer idioma. La adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente en el cual se incluye el

aprendizaje implícito, el aprendizaje informal y el aprendizaje natural. La segunda manera de desarrollar la competencia en un segundo idioma es mediante el aprendizaje de la lengua y el conocimiento consciente en el cual tiene lugar el aprendizaje explícito.

Diversos teóricos del lenguaje han supuesto que los niños adquieren mientras que los adultos sólo pueden aprender. La hipótesis de Adquisición-aprendizaje afirma, sin embargo, que los adultos también adquieren.

Por otra parte, este autor afirma que “la corrección de errores tiene poco o ningún efecto sobre la adquisición subconsciente, pero se piensa que es útil para el aprendizaje consciente” (Krashen, 1987, p.11). La corrección de errores supuestamente ayuda al estudiante a inducir o descubrir la forma correcta de una regla. Si por ejemplo un estudiante de inglés como segunda lengua dice “I goes to school every day”, y el profesor le corrige repitiendo la expresión correcta, se supone que el alumno se dará cuenta de que la /s/ final va con la tercera persona y no con la primera. Esto parece razonable pero según Fanselow y Long (1977, en Krashen, 1987) no está claro que la corrección del error tenga este impacto en la práctica real. En conclusión Krashen dice que para aprender una lengua es necesario ambos procesos.

Además propone otras hipótesis como la del Orden Natural en la cual expone que uno de los descubrimientos más emocionantes en la investigación sobre la adquisición del lenguaje en los últimos años ha sido la constatación de que la adquisición de estructuras gramaticales procede en un orden predecible. Los sujetos de una lengua dada tienden a adquirir ciertas estructuras gramaticales primero y otras más tarde.

El inglés, es quizás, la lengua más estudiada en lo que se refiere a la hipótesis del Orden Natural y de todas las estructuras de este idioma, la morfología es la más estudiada. Brown (1973, en Krashen, 1987) informó que los niños que adquirirían el inglés como primera lengua tendían a adquirir ciertos morfemas o funciones gramaticales antes que los demás. Poco después de que se publicarán los resultados de (Brown 1973, Dulay 1974 y Burt 1975, en Krashen, 1987) informaron que los niños que adquieren el inglés como segunda lengua también muestran un orden natural de los morfemas gramaticales, sea cual sea su lengua materna.

Otra hipótesis considerada importante es la hipótesis del Monitor que postula que la adquisición y el aprendizaje se utilizan de forma muy específica. Normalmente, la adquisición inicia nuestras expresiones en un segundo idioma y es responsable de nuestra fluidez. En cambio, el aprendizaje tiene sólo una función, que es el monitor. El aprendizaje entra en juego sólo para hacer cambios en nuestro habla, después de que se ha sido producido por el sistema adquirido. Esto puede suceder antes de hablar o escribir, o después (autocorrección).



La hipótesis del Monitor implica que las reglas formales o el aprendizaje consciente sólo desempeñan un papel limitado en el rendimiento de la segunda lengua. Los intérpretes de un segundo idioma pueden utilizar el monitor sólo cuando se cumplen tres condiciones: cuando tienen tiempo, cuando la atención se centra en la forma y cuando conocen las reglas.

También, otra hipótesis destacada es la del Input que intenta dar respuesta a la pregunta ¿cómo adquirimos el lenguaje?. Según Krashen (1987) adquirimos el lenguaje cuando comprendemos que la lengua contiene una estructura que va más allá de nuestro nivel de competencia actual. Pero ¿cómo es posible?, ¿cómo podemos entender estas estructuras si todavía no las hemos adquirido? La respuesta es que utilizamos más que nuestra competencia lingüística para entender; utilizamos también el contexto, nuestro conocimiento del mundo y nuestra información extralingüística para ayudarnos a entender la lengua dirigida hacia nosotros. Esta hipótesis también expone que el input debe contener $i+1$ para ser útil en la adquisición de la lengua y que si la comunicación es exitosa, $i+1$ se proporciona de forma automática. Asimismo, también afirma que la fluidez no se puede enseñar directamente sino que emerge con el tiempo, que la mejor manera de enseñar a hablar es proporcionar un input comprensible y que el discurso temprano surgirá cuando el sujeto se sienta listo para producir.

Esta hipótesis se puede resumir de la siguiente manera:

- Se refiere a la adquisición.
- Adquirimos el lenguaje cuando entendemos una lengua que contiene una estructura más allá de nuestro nivel actual de competencia (i+1). Esto se hace con ayuda del contexto o información extralingüística.
- Cuando la comunicación es exitosa y el input es entendido, el i+1 se proporcionará de forma automática.
- La capacidad de producción surge, no se enseña directamente.

Por último la hipótesis del Filtro Afectivo señala como los factores afectivos se relacionan con el proceso de adquisición del lenguaje. Las investigaciones realizadas durante la última década por Krashen han confirmado que una diversidad de variables afectivas se relacionan con el éxito en la adquisición de un segundo idioma. La mayoría de los estudiados se pueden colocar en una de estas tres categorías:

- Motivación: a los intérpretes con alta motivación en general les va mejor en la adquisición del segundo idioma.
- La confianza en sí: a los intérpretes con confianza en sí mismos y la buena imagen de sí mismo tienden a hacerlo mejor en la adquisición del segundo idioma.
- La ansiedad: tener poca ansiedad parece ser propicio para el aprendizaje de un segundo idioma.

Se trata de crear en el aula una situación libre de tensiones y en la que el alumno no se sienta presionado a producir resultados según un ritmo forzado. Cuando el filtro está alto, se produce un bloqueo mental que impide que el estudiante utilice el input inteligible que recibe y, por tanto, no se produce la adquisición. El filtro tiene que estar bajo para que el estudiante esté abierto al input, se involucre y se sienta miembro potencial de la comunidad de la lengua meta.

Krashen se muestra convencido de que cuando se presenta un input inteligible, que el estudiante puede comprender y el filtro afectivo lo permita, la adquisición es inevitable, pues el órgano mental del lenguaje funciona automáticamente como cualquier otro.

4.3 Marco teórico del método TPR Storytelling

Dentro del último apartado a tratar dentro de la fundamentación teórica se ha de distinguir entre el storytelling y el método “TPR Storytelling”.

Contar cuentos es un acto comunicacional ligado estrechamente con la necesidad ancestral del ser humano de comunicarse y, a través de ello, perpetuarse. Este arte nació en la Antigüedad mucho antes que la palabra escrita aunque la escritura no reemplazó la oralidad sino que se convirtió en su vehículo, en su herramienta indispensable para viajar y permitir el conocimiento y la relación entre pueblos y culturas.

Actualmente el **storytelling** es una actividad muy común llevada a cabo tanto dentro como fuera del aula. Profesores, padres y abuelos pasan parte de su tiempo contando historias a los niños con el objetivo de enseñar, pasar un buen rato o crear un ambiente donde el aprendizaje tiene lugar de forma casi inconsciente.

Una de las cosas que debemos tener en cuenta es que contar cuentos y leer cuentos son dos actividades muy diferentes. Según Eades (2005) “when you read a story to children, you read the author’s words. A good reader adds expressions and may edit as they read but, essentially, it is a story told by someone who does not know your class and is not there, on that day, responding to thirty faces and thirty personalities. In contrast, when you tell a story you are responding, consciously and unconsciously, to your listeners. You will pick a story that seems “right” for that day and for that group of children. You will also tell it in a way that seems to fit the mood of the moment, or the mood that you wish to create” (p.19).

Un aspecto fundamental a la hora de elegir la historia que será contada a los niños es que debe llamar su atención y suscitar el interés. En este sentido Tobias (2008) afirma que “No matter how you begin, your opening line must grab the attention of your audience immediately” (p.4).

Por otra parte, algunos autores como McQuillan y Tse (1998, en Salaberry 2001) apoyan la idea de usar el enfoque narrativo al inicio en las clases de lengua. Este enfoque se centra en historias comprensibles e interesantes como un medio que proporciona a los niños un input comprensible. De esta manera los niños escuchan y ven numerosas historias por lo

que están expuestos a una amplia variedad de lenguaje, ofreciéndoles múltiples oportunidades de enfrentarse a la lengua de destino.

Para Salaberrí (2001) hay una serie de características que todas las historias escritas para niños deben cumplir: la estructura de tres partes diferenciadas, es decir, introducción (en la que se presenten a los personajes, el escenario, se plantee una situación y un conflicto), desarrollo (en el que se intente poner solución a una situación complicada) y final (en el que se da solución al conflicto inicial). Además se han de repetir palabras, oraciones, sonidos, ideas y usar expresiones como “erese una vez”. Asimismo, son muy importantes las convenciones narrativas como referencias temporales, descripción de lugares, relación espacio-tiempo de eventos... , el uso de elipsis, que son utilizadas sólo cuando el lector tiene suficientes pistas como para entender la ausencia de elementos, así como las metáforas, el énfasis y otros recursos literarios que han de aparecer en el texto.

Esta autora expone que el lenguaje a la hora de contar una historia o cuento es más espontáneo que en la simple lectura, por lo que podemos encontrarnos con giros hacia delante y hacia atrás, aclaraciones, repeticiones o ejemplos para que los niños comprendan mejor la historia. Incluso podemos dar énfasis en partes importantes o eliminar ciertos aspectos que creamos innecesarios. El storytelling también se caracteriza por tener la oportunidad de adoptar diferentes roles (animales, gigantes, monstruos...) mientras contamos la historia usando diferentes voces, tonos, acciones, usando gestos, miradas... y sobre todo por tener la posibilidad de mirar la cara de los oyentes, comprobar si están o no entendiendo el cuento y adaptarlo según las circunstancias, ya que como afirma Salaberrí (2001) “The fact that some information is avoided depends not only what has been planned beforehand, but also on the unexpected situations or mistakes that happen at the precise momento when the story is told” (p.21).

Colwell (en Grugeon & Garder, 2013) señala que “Some rare individuals are natural storytellers and are able to tell stories with ease and confidence. Most people, however, are unsure of their ability while other are even convinced that storytelling is totally beyond them. This is a fallacy, for anyone who is willing to spend some time in study and practise can become a good storyteller. As in live, you can only learn by trial and error, and encouragement” (p.26).

Por lo tanto, como ya hemos dicho, se trate o no de un talento innato, hemos de trabajarlo para poder mejorar en la práctica. Salaberri (2001) indica “Any teacher with an acceptable command of the foreign language can tell stories in the classroom and storytelling should not be seen as a chore but as an activity which appeals to the imagination, allows experimentation with the target language and encourages cooperation (p.22).

Además una de las razones esenciales por las que se debe implementar el storytelling en las aulas, es porque las historias y los cuentos están muy presentes en la vida de los niños, es decir, es una actividad a la que están acostumbrados, y a la que todos interesa, gusta o llama la atención. Asimismo, el uso de historias en clase tiene una gran cantidad de beneficios como exponen Ellis y Brewster (1991) en el libro *Storytelling Handbook for primary teachers*, el cual argumenta así el uso de este recurso:

- Stories are motivating, challenging and enjoyable and can help develop positive attitudes towards the foreign language, culture and language learning.

Esto es así ya que al gustarles este tipo de narraciones, los alumnos adquieren conceptos, costumbres y actitudes de otra cultura de forma casi inconsciente.

- Stories exercise the imagination. Children can become personally involved in a story as they identify with the characters and try to interpret the narrative and illustrations. This imaginative experience helps to develop their own creative powers.
- Stories are a useful tool in linking fantasy and the imagination with the child's real world.

La fantasía e imaginación son condiciones esenciales del desarrollo de la personalidad del niño. Además son necesarias para que los alumnos se expresen sus posibilidades creadoras y un buen recurso para explicar la realidad a través de ellas en la etapa de Educación Infantil.

- Listening to stories in class is a shared social experience. Storytelling provokes a shared response of laughter, sadness, excitement and anticipation which is not only enjoyable but can help build up the child's confidence and encourage social and emotional development.

Proporcionar a los niños un espacio en que se le enseñe a través de los cuentos a identificar, expresar y manejar sus emociones, permite que estos vayan incorporando

recursos que poco a poco puede generalizar a las situaciones de su vida cotidiana. Una persona con inteligencia emocional posee confianza en sus capacidades; crea y mantiene relaciones satisfactorias, comunicando lo que necesita, piensa y siente, así como teniendo en cuenta los sentimientos de los otros; está motivado para explorar, afrontar desafíos y aprender; posee una autoestima alta; tiene recursos para la solución de conflictos, etc.

Para concluir con el marco teórico se tratará el **método “TPR Storytelling”** cuyo autor es Blaine Ray, un profesor de español en Bakersfield, California.

Según la información proporcionada en la página web <http://tprstories.com/>, TPR Storytelling es un método especializado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su autor lo propuso debido al desinterés y aburrimiento que veía en sus estudiantes en el proceso del aprendizaje del español a través del libro de texto, por lo que comenzó a usar el método de James Asher, Total Physical Response (TPR), para enseñar este idioma. Asher afirma que los estudiantes adquieren una segunda lengua de la misma forma que adquieren su lengua materna. Por lo tanto, no hay que esperar que produzcan la lengua antes de que hayan tenido una amplia cantidad de tiempo para escucharla. De esta manera, Blaine experimentó un gran éxito, y sus estudiantes comenzaron a estar muy entusiasmados e implicados en su clase.

Aunque el método TPR ha sido más eficaz para la adquisición de una segunda lengua desde que fue inventado en la década de 1960, Blaine encontró que después de saltar la barrera del TPR no estaba seguro de que hacer para pasar del modo imperativo al narrativo y descriptivo. Pero descubrió que cambiando de las órdenes a la tercera persona del singular, esto le permitía contar historias, lo que favorecía una técnica de memoria a largo plazo para él. Asimismo, llegó a la conclusión de que si pedía a sus alumnos que representasen a los personajes de las historias, conservaría el poderoso elemento físico del método TPR.

A medida que la técnica fue desarrollándose a lo largo de los años, se convirtió en un enfoque que abarcaba método y metodología. En definitiva se puede concluir diciendo que el método combina el de James Asher Total Physical Response (TPR) con las estrategias de adquisición del lenguaje de Stephen Krashen, permitiendo enseñar gramática, lectura y escritura, junto con el vocabulario.

Este método comienza con la introducción de vocabulario y estructuras complejas. El profesor pregunta la historia usando una técnica interrogativa llamada "dando vueltas". Los dos primeros pasos se trabajan con la lectura. De esta manera, los estudiantes adquieren rápidamente la segunda lengua tal y como Krashen había imaginado: sin esfuerzo y de forma involuntaria. El método se basa en gran medida en las cinco hipótesis anteriormente mencionadas.

El elemento más importante para que el TPR Storytelling tenga éxito es la conciencia de que nuestro enfoque debe centrarse en los alumnos. Debemos establecer una conexión con los estudiantes mediante la personalización de las historias. Según Blaine cada historia debe ser extraña, con el objetivo de mantener el interés de nuestro alumnado, y personalizadas, ya que una de las cosas que realmente interesa a los niños de educación infantil son temas relacionados con ellos mismos.

Dentro de la evaluación, el método propone tener un contacto visual constante con los estudiantes y hacer preguntas acerca de las historias o cuentos para evaluar si las están o no comprendiendo. Asimismo plantea dos pruebas de vocabulario, una sin previo aviso para conocer si han adquirido estas palabras clave y otra avisando con antelación para ver su progreso. Después de esto, sería recomendable darles una prueba de L1 a L2 en la cual tengan que jugar o escribir utilizando las palabras enseñadas a través del cuento o historia. El autor considera que también es positivo ofrecer la posibilidad a los estudiantes de ganar un punto extra al final de cada prueba que consiste en responder en su lengua materna a la pregunta "Dime lo que está pasando en su vida". Esta proporcionará información personalizada para las historias y una conexión muy valiosa con el alumnado.

Además de lo anteriormente mencionado, es importante resaltar que este método hace hincapié en la comunicación no verbal, más concretamente los gestos. Según la RAE, el gesto es el movimiento del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo, con que se expresan afectos o se transmiten mensajes, es decir, que es cualquier mínima expresión corporal que nos puede proporcionar información, ya sea de forma aislada o acompañada de la comunicación verbal, por lo que hace referencia al movimiento corporal.

Los gestos también son una forma de comunicación y, por tanto, no debemos quitarles la importancia que se merecen cuando enseñamos una lengua extranjera. Los beneficios de usar los gestos en el aula son: refuerza y/o apoya lo que se dice verbalmente, añade

información al contenido o sentido de un enunciado verbal o matizarlo, ayuda al alumnado a expresarse y a entender el mensaje. Asimismo es importante resaltar que con niños de educación infantil es imprescindible utilizar la mímica y los gestos para facilitar la comprensión del vocabulario y motivarles hacia nuevos aprendizajes. Además tampoco se puede olvidar que resulta muy importante para captar su atención, se divierten mucho y fomenta la participación de los mismos.

En este trabajo de fin de grado, la comunicación no verbal se llevará a cabo a través del **lenguaje de signos** ya que todos los niños, y en especial aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), pueden beneficiarse del uso de éste lenguaje.

La universidad internacional de Valencia en su página web <http://www.viu.es/>, afirma que muchos niños con NEE sienten una gran frustración porque su limitación les provoca serias dificultades para hacerse entender como hacen el resto de compañeros. En este caso, el lenguaje de signos es una eficaz y útil manera de construir un vocabulario funcional que pueda servir de ayuda en la comunicación y reduce la frustración. Por otra parte se ha demostrado que esta lengua puede tener grandes beneficios para estos niños como por ejemplo:

- La comunicación verbal se ve acelerada cuando se junta el signo con la palabra hablada.
- El uso de signos con niños con necesidades especiales les permite construir y practicar su comunicación aun cuando no saben hablar todavía.
- El uso de signos estimula partes del cerebro que no se usan con el habla.
- La lengua de signos ofrece a los niños una oportunidad de comunicarse y desarrollarse a nivel social.
- La lengua de signos incita al contacto visual y requiere una coordinación de movimientos menos complicada que aprender a hablar.

En definitiva se puede concluir indicando que el uso de la lengua de signos se utiliza como algo complementario. De esta forma, el niño tendrá varios métodos para expresarse y si no le funciona uno podrá utilizar el otro. Por ejemplo, si el niño no es capaz de producir la lengua puede utilizar los signos. Asimismo, desde un punto de vista didáctico más general, se podría añadir que, al convertir el proceso lector en un proceso más asequible y menos

difícil con estos signos también se cumpliría con el objetivo de motivar al alumno, y crear o reforzar en él actitudes positivas tanto hacia el inglés como hacia la propia lectura.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A lo largo de este apartado se describe la propuesta de intervención para trabajar el método “TPR Storytelling” en un aula de tercero de Educación Infantil. Dicha propuesta se caracteriza por la programación de seis sesiones con el mismo grupo de alumnos. Además pretende enseñar unas palabras clave, con ayuda del lenguaje de signos y un cuento, así como observar su evolución en la lengua inglesa, utilizando como medio de referencia el método “TPR Storytelling” con el objetivo final de analizar la influencia y los resultados obtenidos en dicho proceso.

Para ello, se considera fundamental los siguientes apartados:

- Descripción del contexto y características del alumnado.
- Especificación de los objetivos que se pretenden conseguir y la metodología a seguir en las sesiones.
- La temporalización y recursos.
- Desarrollo de las sesiones.

Cada sesión está programada para trabajar el método los últimos treinta minutos de la jornada escolar, excepto la primera sesión que dura veinte, de una manera activa y dinámica en la cual los alumnos conocen el cuento “A taste of the moon”.

5.1 Descripción del contexto y características del alumnado

La propuesta se ha llevado a cabo en un centro público, caracterizado por ser un colegio bilingüe acogido al convenio British Council, de Palencia. El centro imparte los niveles de Educación Infantil y Primaria con dos líneas cada uno, y siendo un total de 432 alumnos, de los cuales 145 están escolarizados en la etapa de Educación Infantil. El centro escolar se encuentra ubicado en la zona norte de la ciudad y según su proyecto educativo de centro, el nivel socioeconómico de las familias es medio, ya que la mayoría de los padres forman parte del sector activo de la población.

El espacio utilizado para impartir las sesiones corresponde con el aula habitual de los destinatarios, ya que no disponen de un aula de idiomas. Por otra parte, los alumnos están organizados en cuatro grupos de cinco o seis personas, de manera que todos puedan ver tanto la pizarra digital como la tradicional.

La propuesta de intervención tiene como protagonistas 23 alumnos entre 5 y 6 años. En este grupo de alumnos hay uno niño con trastorno por déficit de atención (TDA), un niño con síndrome de Asperger, un niño con síndrome de Lowe y un niño que no tiene un diagnóstico todavía claro, pero que según el orientador del colegio y su tutora, todo parece indicar que tiene un retraso madurativo. Además tiene dificultades con la lengua castellana ya que sólo está expuesto a ella en las horas de jornada lectiva.

Otro aspecto a destacar es que estos alumnos no han trabajado el “TPR Storytelling” ni el lenguaje de signos anteriormente por lo que este método es nuevo para ellos. Sin embargo, estos niños están acostumbrados a leer cuentos en la clase de inglés y tienen un nivel de inglés bastante alto para su edad debido a que están escolarizados en un colegio British.

5.2 Objetivos

Los objetivos específicos que se pretenden conseguir con la propuesta de intervención son:

- Introducir las palabras want, taste, turtle, touch, elephant, say, think, giraffe, zebra, like, lion, see, fox monkey, jump, mouse, catch y give a través del lenguaje de signos.
- Asociar las palabras clave con sus gestos.
- Identificar las palabras clave en el cuento.
- Comprender y seguir la historia del cuento “A taste of the moon”.

5.3 Metodología

El cómo aprender es tan importante como el qué aprender, por ello la propuesta de intervención educativa basa sus principios en una metodología activa y dinámica que favorezca la comunicación entre los alumnos, quienes son los principales protagonistas de su aprendizaje y deben tener un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cambio el profesor debe ser un mero facilitador en dicho proceso.

La metodología se adapta a los diferentes ritmos de trabajo y a las características personales de los alumnos. Se caracteriza por una educación personalizada que combina el trabajo grupal e individual. Estas formas de agrupamiento permiten crear situaciones de interacción comunicativa y favorecen el desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación. Además el alumno desarrolla su autonomía personal y valora más su participación y se consigue mayor motivación y rendimiento. Asimismo se considera importante la implicación del alumno mediante la participación y el análisis de mensajes audiovisuales a través de la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Por otra parte, los diferentes contenidos que se trabajan en cada sesión favorecen la mejora de las habilidades de escucha, de vocabulario, estructuras y expresiones así como un aumento de las destrezas comunicativas a través de la exposición oral y el lenguaje de signos. También se realizará un ejercicio escrito en la última sesión con la finalidad de evaluar el proceso de aprendizaje.

Los **principios metodológicos** que se llevarán a cabo son:

- Principio de actividad y participación: pretende favorecer la adquisición de conocimientos basados en la actividad y que el alumno se sienta partícipe de su propio aprendizaje.
- Principio de motivación y autoestima: se debe asegurar que todo proceso de aprendizaje será precedido por una labor motivadora que lleve al alumno a una situación que facilite su aprendizaje, para lo cual es preciso considerar los intereses y necesidades que sean capaces de manifestar, transformándolos en tareas concretas que pongan en marcha el desarrollo de sus competencias al nivel de exigencia que ellos puedan conseguir. En definitiva, cuanto más centrado se esté en el interés o motivación que mueve a los niños, mejores resultados se obtendrán y mayor será la satisfacción de sus necesidades.
- Principio de interacción: el alumno debe desarrollarse en un ambiente que facilite las interacciones entre “profesor-alumnos”, “alumnos-alumnos” y que le lleve a una situación de pertenencia al grupo.

- Principio de aprendizaje significativo: todos los aprendizajes que realice el alumnado deben de estar conectados con experiencias previas y relaciones entre ellas, así como su proyección en la vida cotidiana, de este modo se facilita dicho aprendizaje.
- Principio basado en el juego: hay que evitar hacer la distinción entre juego y actividad educativa. El juego debe ser libre, aunque en ocasiones también dirigido, todo dependiendo del momento y la intención que se tenga. Es una forma atractiva de captar la atención del niño hacia su proceso educativo. El juego es considerado un recurso didáctico vital en la educación de los primeros años.
- Principio de socialización: hay actividades que se realizan de forma grupal, ya que es la forma en la que los niños desarrollarán todas sus habilidades sociales. Cuando se realicen actividades de forma individual serán para asentar todos los conocimientos, normas, actitudes...
- Principio de funcionalidad: este principio se basa en como aprendemos las personas. Es necesario unir la educación a la vida para utilizarla en el presente, que el alumno sienta la necesidad de aprender en cada momento.

Las **estrategias metodológicas** generales más importantes son:

- Uso de los centros de interés, para que la programación que se plantea motive a los niños para llevar a cabo las actividades propuestas.
- Todas las actividades y contenidos están íntimamente relacionados con los objetivos específicos.
- El profesor será la base para llevar a cabo esta propuesta, ya que será quien guiará a los niños para lograr los objetivos.
- Tener un ambiente acogedor, de escucha y de afecto con los niños, para transmitirles confianza y seguridad en sí mismos.

Por último dentro de este apartado es importante destacar que se utilizará como medio para exponer el contenido a los alumnos un cuento motivador que favorezca el aprendizaje a través de la interacción entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos. Además el profesor

siempre llevará a cabo la misma estructura en el conjunto de sesiones ya que se plantea como una rutina al final de la jornada escolar.

5.4 Recursos

El material utilizado por el profesor para trabajar con los alumnos los diferentes contenidos es fundamental, ya que con ellos se consigue captar la atención de los alumnos, motivarlos y tenerlos concentrados en una tarea, además de estimularlos a través del medio visual y auditivo. En este trabajo de fin de grado, se ha utilizado el cuento “A taste of the moon” del autor Michael Grejniec aunque se ha adaptado al nivel de los alumnos.

5.5 Temporalización

La propuesta de intervención se ha llevado a cabo desde el 26/04/2016 hasta el 13/05/2016 con una duración total de seis sesiones. Como se ha explicado en otro apartado, la intervención está planificada para los últimos treinta minutos de la jornada escolar, excepto la primera sesión que dura veinte, durante todos los martes y jueves.

5.6 Desarrollo de la sesión

La intervención educativa que se propone en cada sesión consta de tres fases:

- La primera fase consiste en conocer las palabras claves a través del lenguaje de signos.
- La segunda fase consiste en trabajar el cuento. El profesor contará el cuento acompañado con los gestos y realizará preguntas al alumnado para comprobar que lo están comprendiendo.
- La tercera fase consiste en preguntar en su lengua materna ¿Qué creen que va a suceder? para fomentar la curiosidad de los alumnos y las ganas de seguir con el cuento.

La estructura de las sesiones será:

1. Presentar las palabras clave de ese día. Para ello, los alumnos junto con el profesor formarán una fila e irán recorriendo el aula, en forma de tren, a la vez que van aprendiendo el gesto del lenguaje de signos asociado a cada palabra.

2. Trabajar el cuento. Una vez que el alumnado ha asimilado los gestos, se colocarán en la alfombra de la asamblea para trabajar una parte del relato. El profesor leerá el cuento acompañado con los gestos y hará preguntas relacionadas con el mismo para comprobar que lo están entendiendo. Asimismo hará preguntas relacionadas con contenidos que ya han visto en la lengua inglesa para recordarlos, por ejemplo ¿Cuántos animales hay?, ¿De qué color es? etc.
3. Hacer la pregunta ¿Qué creen que va a suceder?.

Esta sería la estructura de la primera sesión ya que en las demás se hará un recordatorio de los gestos y a las palabras que han visto anteriormente, al principio de cada sesión. Asimismo, en la última sesión se dedicará un tiempo al final para realizar un diccionario de dibujos que consistirá en que el alumno individualmente tendrá que dibujar las palabras que se le proporcionan con el objetivo de comprobar si reconocen el nuevo vocabulario.

En el **anexo 1** se puede encontrar la propuesta de intervención de una forma más detallada y extensa y en el **anexo 2** las diapositivas del cuento adaptado.

Por último, en relación con la evaluación, además del diccionario de dibujos (**anexo 3**) que se realizará en la última sesión, considero que el profesor debe llevar a cabo una evaluación continua de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una hoja de observación como la del **anexo 4**.

6. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se apunta en el apartado anterior, el profesor debe llevar a cabo una evaluación continua de todo el proceso para observar la evolución del alumnado y obtener resultados de dicha práctica, por lo que en el **anexo 5** podemos ver la hoja de observación con la que se evaluó dicho proceso en la propuesta de intervención. Es importante destacar que todos los alumnos inicialmente mencionados han participado en este trabajo de investigación, excepto el alumno con síndrome de Lowe. Como se puede comprobar los resultados obtenidos han sido muy buenos ya que todos los alumnos entienden y siguen la historia, gracias a las imágenes. Además, casi todos conocen las palabras clave.

Otro aspecto a tener en cuenta es que todos los alumnos asocian a cada palabra el gesto correspondiente en la lengua de signos e identifican todas las palabras propuestas excepto cuatro: say, see, catch y give que sólo unos pocos no las identifican. Asimismo gracias al cuento, la mayoría de ellos conocen el significado de palabras como and, so y but que no eran objeto de análisis.

También se ha de comentar que la atención y participación del alumnado en las diferentes sesiones no ha sido tan positiva como se esperaba. Los alumnos han respetado las explicaciones y actuaciones del profesor mostrando una actitud respetuosa estando en silencio, respetando el turno de palabra, sin molestar ni distraerse y prestando atención a las intervenciones del resto de sus compañeros en algunas sesiones. Personalmente considero que esto es debido al momento en el que se ha llevado a cabo, ya que en la última hora de clase los alumnos están más cansados y tienen menos capacidad para prestar atención.

A pesar de que cada niño está definido por sus propias características y capacidades, las cuales influyen y determinan las diferencias entre los mismos respecto a la comprensión y realización de las tareas, cabe destacar que, a pesar de las diferencias entre los alumnos, casi todos seguían la clase sin ningún problema. Puntualizando que uno de estos niños era el alumno con síndrome de Asperger.

Como se puede observar a lo largo del proceso se ha ido evaluando la puesta en práctica pero la última clase ha sido muy importante para la misma, ya que en ella el profesor observaba a través del diccionario de dibujos si los alumnos identificaban las palabras trabajadas. Personalmente, no tenía muchas expectativas de que la mayoría de los alumnos lo hiciesen bien, debido a su recorrido durante las anteriores sesiones y el feedback producido, pero una vez analizados los diccionarios de dibujos pude darme cuenta de que habían interiorizado la historia.

De un total de 22 alumnos, todos hicieron los dibujos de acuerdo con las palabras o frases que se les proponían, excepto cuatro que tuvieron alguna dificultad con la frase "The mouse touches the moon".

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Para exponer la importancia del trabajo considero relevante tratar las oportunidades y limitaciones de llevarlo a cabo en otro contexto, las propuestas de mejora así como las futuras líneas de investigación del mismo.

Para comenzar opino que un trabajo como este necesita ser llevado a la práctica para que se vea realmente si el método, en este caso “TPR Storytelling”, es adecuado o no. Creo que se puede llevar a cabo con todo tipo de niños independientemente del colegio, zona en la que vivan y ambiente familiar. En relación con el nivel de inglés pienso que para llevar a cabo este método no es imprescindible que los alumnos tengan un gran dominio de la lengua, ya que dependiendo de dicho nivel se puede trabajar unas historias u otras.

Asimismo, si la intervención propuesta en este trabajo de fin de grado se llevase a cabo en otra clase de cinco años de Educación Infantil en un colegio bilingüe y por tanto con menos horas de inglés, estimo que el método no hubiese tenido tanto éxito, ya que los recursos utilizados están pensados para un colegio bilingüe acogido al British Council por lo que seguramente les resultaría complicado, haciéndose necesario y adecuado modificar los materiales para que estos niños pudieran seguir la historia.

Una vez que la intervención se ha llevado a la práctica, la conclusión ha sido que si tuviese que repetirla cambiaría algunos aspectos, como por ejemplo el momento en el que se lleva a cabo la intervención y parte de la evaluación. Opino que los últimos treinta minutos de la jornada escolar no son muy adecuados para llevar a cabo una investigación de estas características porque los alumnos están cansados y es complicado que presten atención. Asimismo, llevaría a cabo una evaluación individualizada de cada alumno, en vez de una evaluación general de toda la clase para tener unos valores más exactos.

Por último, considero que es un trabajo que no queda cerrado, que puede tener futuras líneas de investigación como por ejemplo seguir con el método durante todo el curso escolar, para analizar y comprobar que realmente sirve, así como ver su evolución incluso a lo largo de varios cursos académicos. También puede ser interesante llevarlo a cabo con alumnos más pequeños, adaptando los materiales pero también con alumnos más mayores con el objetivo de mejorar la lectura, pronunciación, estructuras gramaticales y conocer y transmitir la cultura inglesa. Otra opción podría ser observar las diferencias en cuanto a la

identificación de ciertas palabras clave y seguimiento de una historia en inglés entre un grupo que haya trabajado el método “TPR Storytelling” y otro que no lo haya trabajado nunca.

8. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo de fin de grado se ha estudiado y analizado las principales características del método “TPR Storytelling”, cuyos principios se asientan en la enseñanza de una lengua inglesa a través de la identificación de palabras por medio de una historia junto con la introducción de la lengua de signos.

Asimismo se ha podido observar su grado de eficacia en un aula de cinco años de Educación Infantil a través de los resultados obtenidos con la realización de varias sesiones, con las investigaciones realizadas y presentadas por técnicos en el ámbito educativo, las cuales confirman la viabilidad de dicho recurso para suprimir y corregir las carencias de otros métodos de enseñanza de idiomas, los cuales se centran generalmente en los aspectos gramaticales. Por ello, se puede afirmar que el aprendizaje de la lengua inglesa a través del método “TPR Storytelling” no solo beneficia a los aspectos relacionados con el vocabulario sino que también motiva al alumno para desarrollar el hábito lector, desarrolla actitudes positivas hacia la lengua inglesa y su cultura, les hace ser conscientes del ritmo, entonación y pronunciación de dicha lengua y permite trabajar desde un enfoque interdisciplinar mientras se aprende de una forma lúdica.

Para concluir, considero que es un método muy efectivo, en el que se pueden observar resultados positivos en un corto espacio de tiempo. Sin embargo, creo que se obtendrían mejores resultados si se trabajase durante todo el curso escolar o al menos durante un largo período de tiempo, ya que de esta manera los alumnos se habituarían a esta forma de trabajo, y se podría constatar realmente todos los beneficios que aquí se exponen.

9. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua* (12^a ed.). Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Eades, J. (2005). *Classroom tales: using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for primary teachers*. Londres: Penguin English.
- Grejniec, M. (1999). *¿A qué sabe la luna?*. Pontevedra: Kalandraka.
- Grugeon, E. & Garder, P. (2013). *The art of storytelling for teachers and pupils: using stories to develop literacy in primary classrooms*. Nueva York: Routledge.
- Halbach, A., García, A., y Fernández, R. (2009). *Enseñar en el proyecto bilingüe: reflexiones y recursos para el profesor*. Badajoz: Abecedario.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice - Hall International.
- Ley Orgánica de Educación 10/2002, de 23 de diciembre.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.
- Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre.
- Lorenzo, F., Trujillo, F. Vez, J M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Neuman, S. y Dickinson, D. (2006). *Handbook of early literacy research*. Volumen 2. New York: The Guilford Press.

Portal Europeo de Lenguas de Signos

<http://www.sematos.eu/> (Consulta: el 22 de abril de 2016).

Real academia Española

<http://www.rae.es/> (Consulta: el 21 de marzo de 2016).

Real decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Salaberri, S. (2001). *Storytelling in the foreign language classroom*. Metodología de la enseñanza del inglés. Colección Aulas de Verano. (19-43). Madrid: Secretaría General Técnica – Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tobias, B. (2008). *Teaching thought storytelling: storytelling for children aged 3 to 5*. Brighton: User friendly resources Enterprises.

Teaching Proficiency through Reading & storytelling

<http://tprstories.com/> (Consulta: el 28 de febrero de 2016).

Universidad Internacional de Valencia

<http://www.viu.es/> (Consulta: el 28 de febrero de 2016).

10. ANEXOS

10.1 ANEXO 1: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1º SESIÓN- MARTES 26/04/2016

Al comienzo de esta sesión se explicará a los alumnos que durante varias clases van a trabajar el cuento “A taste of the moon” con ayuda del lenguaje de signos. Para ello seguirán el siguiente orden:

- 1º Introducir las palabras want, taste, turtle, touch y elephant en el lenguaje de signos.
- 2º Contar el cuento hasta la diapositiva 9. Mientras se trabaja el cuento, se harán preguntas sobre el mismo como por ejemplo ¿Qué querían los animales? o ¿Qué decidió la tortuga?. Además se formularán preguntas sobre contenidos que ya han dado en clase para reforzarlos como ¿De qué color es la tortuga? ¿Puedes tocar la luna?.
- 3º Preguntar en su lengua materna ¿Qué creéis que va a suceder?.

2º SESIÓN- JUEVES 28/04/2016

- 1º Recordatorio de las palabras dadas el día último día.
- 2º Introducir las palabras say, think y giraffe en el lenguaje de signos.
- 3º Contar el cuento hasta la diapositiva 18. Mientras se trabaja el cuento, se harán preguntas sobre el mismo como por ejemplo ¿El elefante puede tocar la luna? o ¿A quién ve la luna?. Además se formularán preguntas sobre contenidos que ya han dado en clase para reforzarlos como ¿El elefante es grande o pequeño?.
- 4º Preguntar en su lengua materna ¿Qué creéis que va a suceder?.

3º SESIÓN- MARTES 03/05/2016

- 1º Recordatorio de las palabras trabajadas los días anteriores.
- 2º Introducir las palabras zebra, like y lion en el lenguaje de signos.
- 3º Contar el cuento hasta la diapositiva 28. Mientras se trabaja el cuento, se harán preguntas sobre el mismo como por ejemplo ¿Quién estira el cuello? o ¿A quién llaman los animales?. Además se formularán preguntas sobre contenidos que ya han dado en clase para reforzarlos como ¿Te gustan los juegos?.
- 4º Preguntar en su lengua materna ¿Qué creéis que va a suceder?.

4º SESIÓN- JUEVES 05/05/2016

- 1º Recordatorio de las palabras trabajadas los días anteriores.
- 2º Introducir las palabras see y fox en el lenguaje de signos.
- 3º Contar el cuento hasta la diapositiva 38. Mientras se trabaja el cuento, se harán preguntas sobre el mismo como por ejemplo ¿Pueden los animales tocar la luna? o ¿Se mueve la luna al ver al zorro?. Además se formularán preguntas sobre contenidos que ya han dado en clase para reforzarlos como ¿Te gustan los animales? o ¿Cuál es tu animal preferido?.
- 4º Preguntar en su lengua materna ¿Qué creéis que va a suceder?.

5º SESIÓN- MARTES 10/05/2016

- 1º Recordatorio de las palabras trabajadas los días anteriores.
- 2º Introducir las palabras monkey, jump y mouse en el lenguaje de signos.
- 3º Contar el cuento hasta la diapositiva 48. Mientras se trabaja el cuento, se harán preguntas sobre el mismo como por ejemplo ¿Quién se mueve cada vez más lejos? o ¿A quién llama el zorro?. Además se formularán preguntas sobre contenidos que ya han dado en clase para reforzarlos como ¿Qué comen los monos? o ¿A ti te gustan los plátanos?
- 4º Preguntar en su lengua materna ¿Qué creéis que va a suceder?.

6º SESIÓN- JUEVES 13/05/2016

- 1º Recordatorio de las palabras trabajadas los días anteriores.
- 2º Introducir las palabras catch y give en el lenguaje de signos.
- 3º Contar el cuento hasta la diapositiva 56. Mientras se trabaja el cuento, se harán preguntas sobre el mismo como por ejemplo ¿Qué piensa la luna? o ¿Quién coge un cacho de la luna?. Además se formularán preguntas sobre contenidos que ya han dado en clase para reforzarlos como ¿Cuántos animales aparecen en el cuento? o ¿Cuál es tu comida preferida?
- 4º Preguntar en su lengua materna ¿Qué creéis que va a suceder?.
- 5º Realizan el diccionario de dibujos.

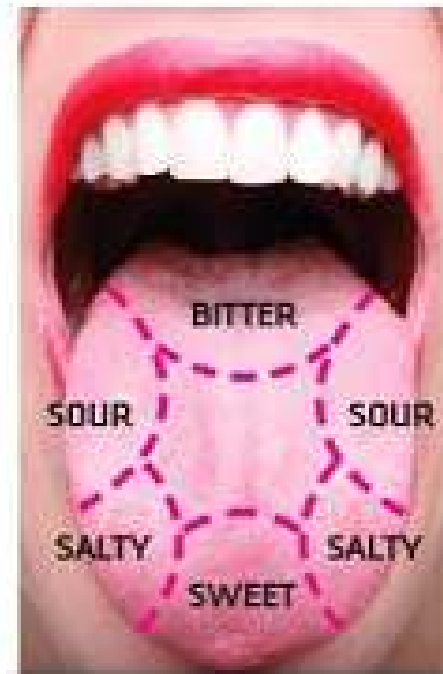
10.2 ANEXO 2: A TASTE OF THE MOON

A TASTE OF THE MOON





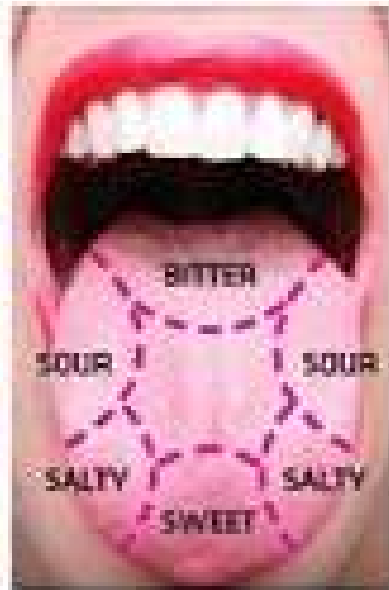
One morning, the animals want to know...



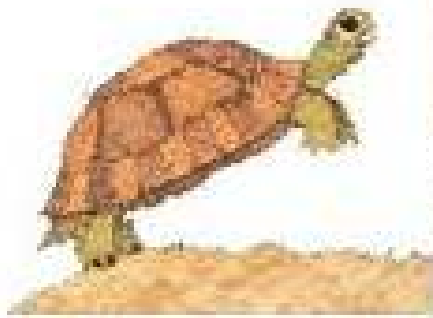
what the moon tastes like.



Is it sweet or salty?



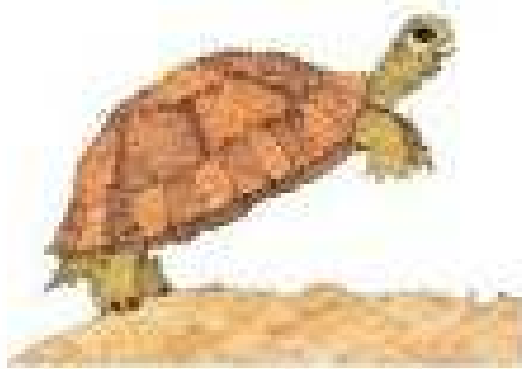
They only want to taste a little piece.



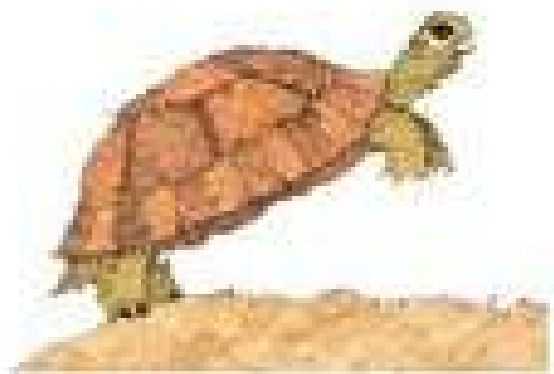
One day, the turtle decides to climb up the highest mountain to touch the moon.



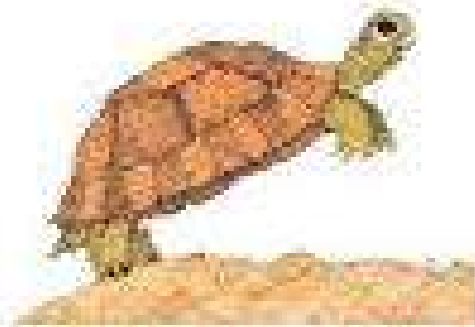
From the ground, the moon is closer



but the turtle can't touch it...



so he calls the elephant.



The turtle says to the elephant:



“If you climb onto my back, maybe we can touch the moon”.



The moon thinks it is a game and



it moves away a little.



As the elephant can't touch the moon,



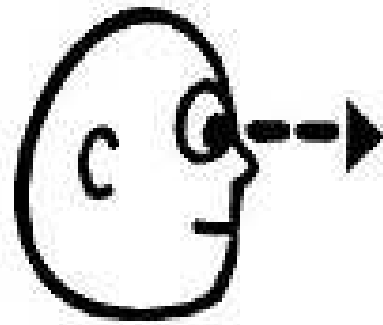
he calls the giraffe.



The elephant says to the giraffe:



“If you climb onto my back, maybe we can touch the moon”.



But when the moon sees the giraffe,



it moves away a little more.



The giraffe stretches and stretches his neck but he can't touch the moon.



The animals call the zebra



and the giraffe says to the zebra:



“If you climb onto my back, maybe we can touch the moon”.



The moon likes the game and...



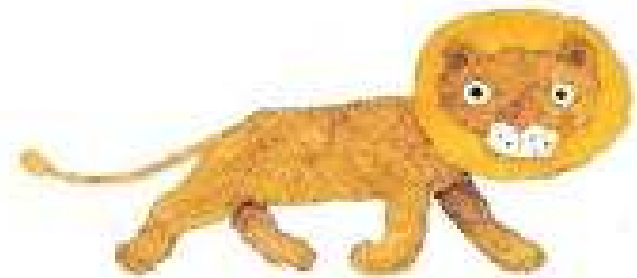
it moves away a little more.



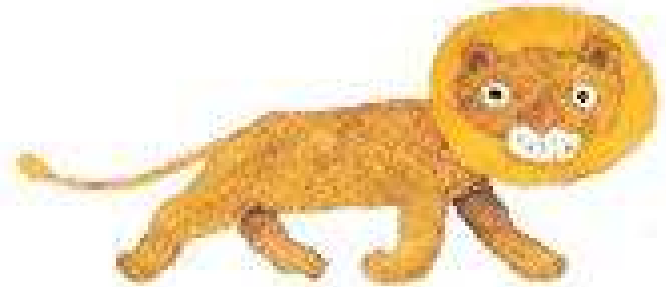
The zebra stretches and stretches her neck
but...



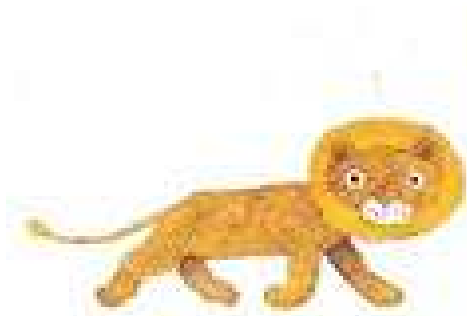
she can't touch the moon.



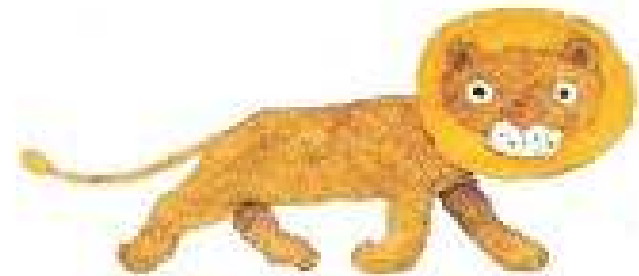
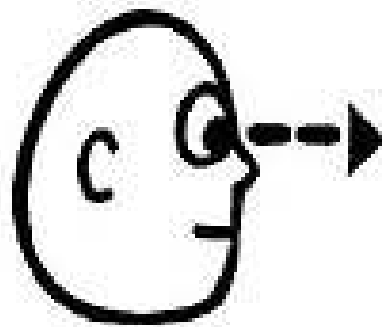
And the zebra calls the lion.



She says to the lion:



“If you climb onto my back, maybe we can touch the moon”.



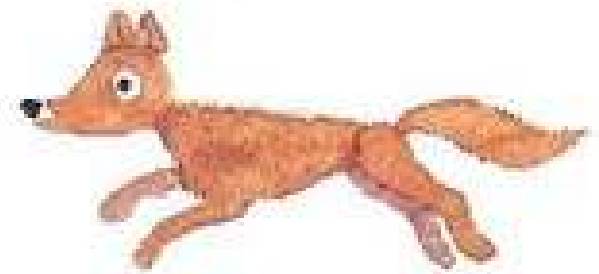
But when the moon sees the lion,



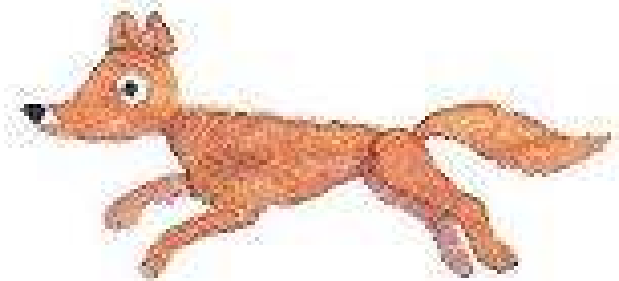
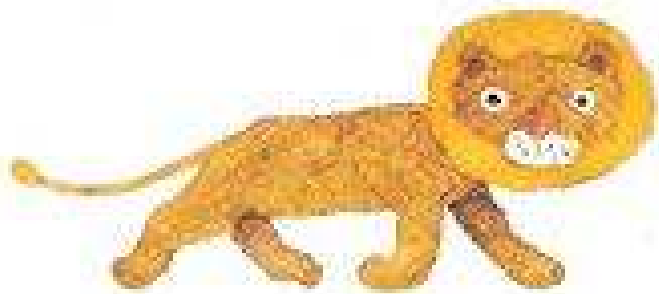
it moves away a little more.



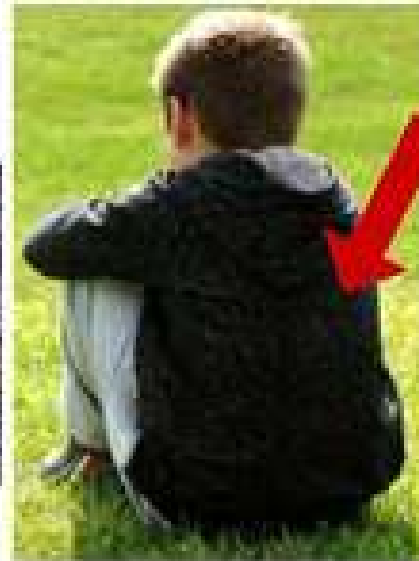
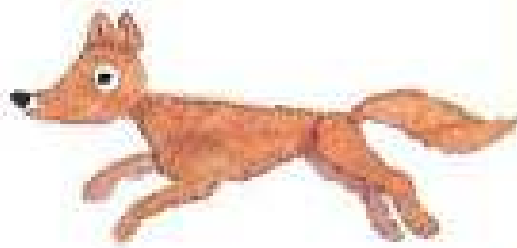
They can't touch the moon and



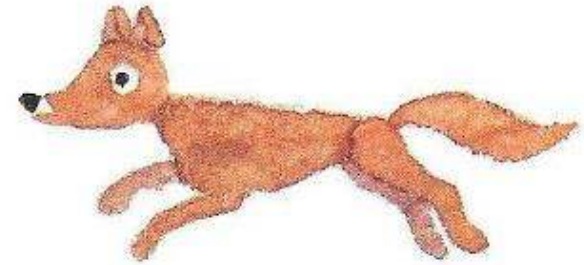
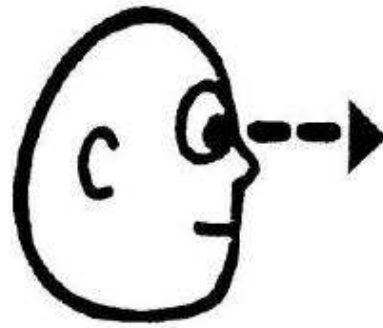
the animals call the fox.



The lion says to the fox:



“If you climb onto my back, maybe we can touch the moon”.



But when the moon sees the fox,



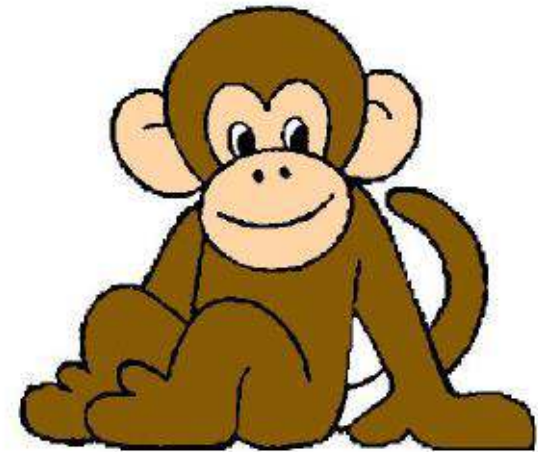
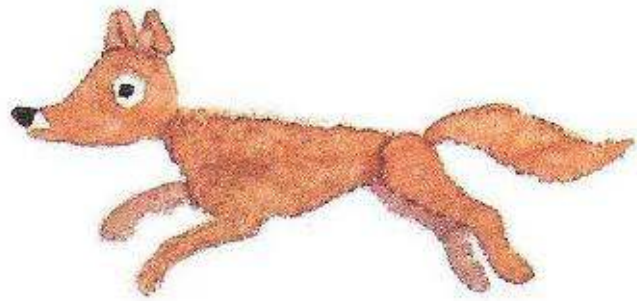
it moves away a little more.



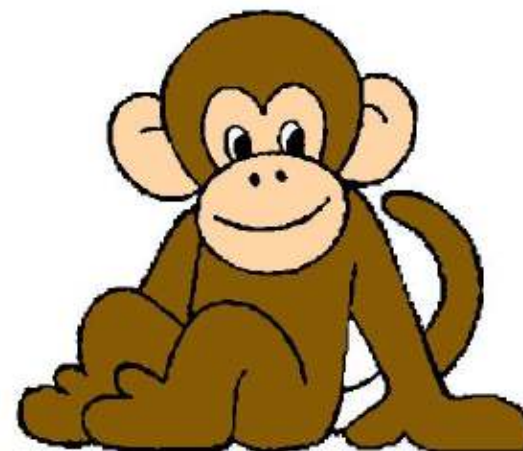
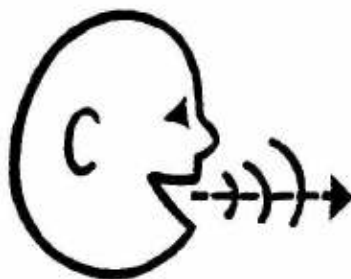
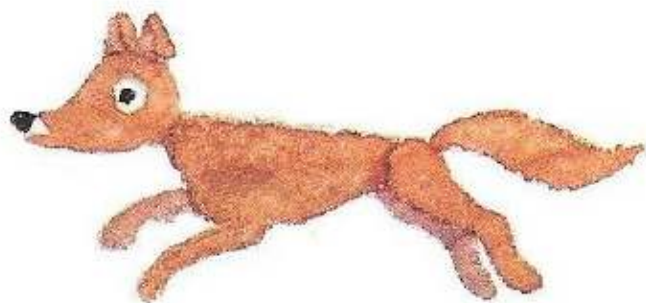
Now, the animals can almost touch the moon but



the moon is moving farther and farther away.



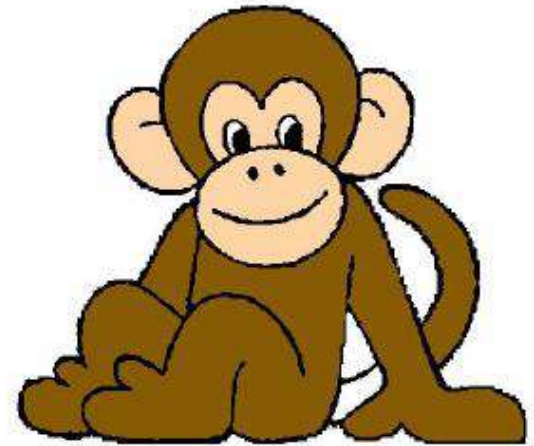
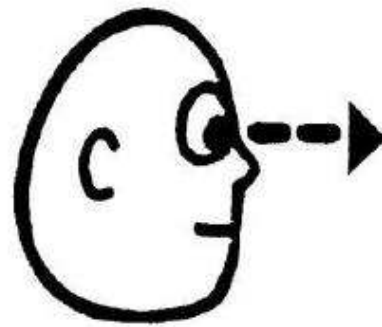
The fox calls the monkey.



The fox says to the monkey:



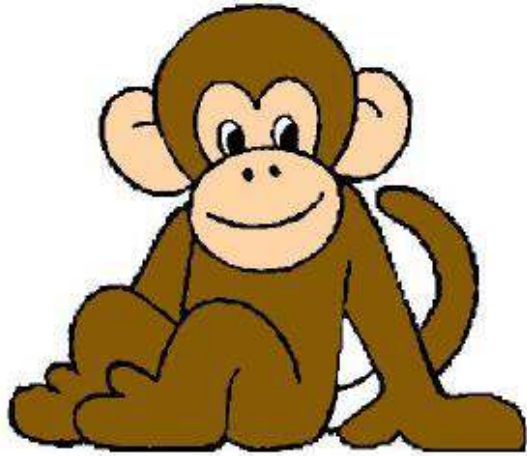
“Come on, jump onto my back. I’m sure we can do it this time”.



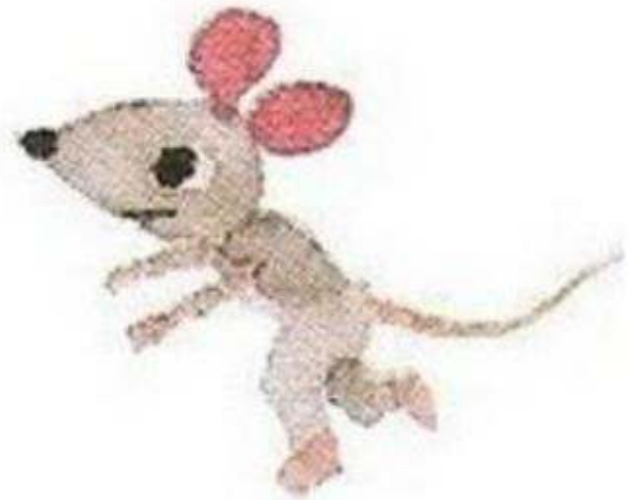
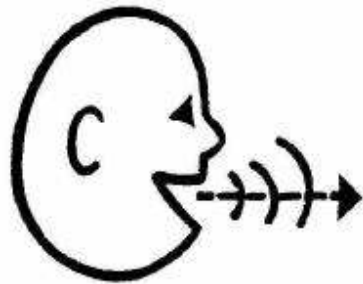
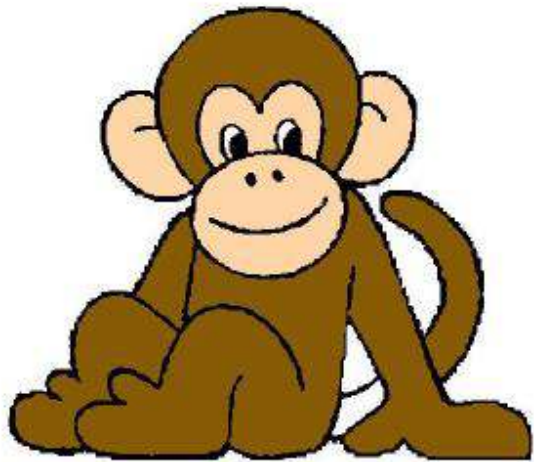
The moon sees the monkey and



it moves away a little more.



So the monkey calls the mouse.



The monkey says to the mouse:



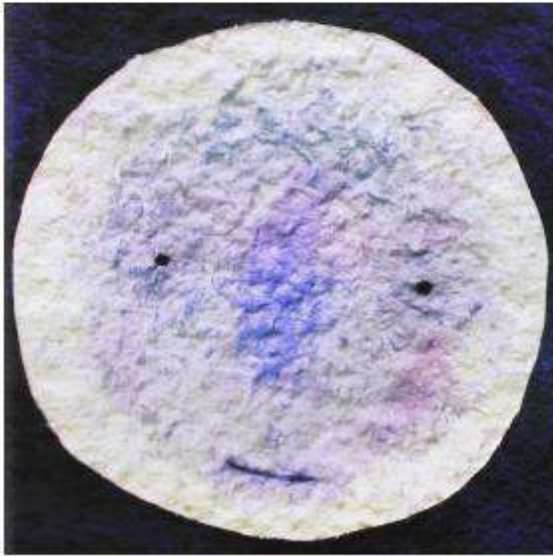
“If you climb onto my back, maybe we can touch the moon”.



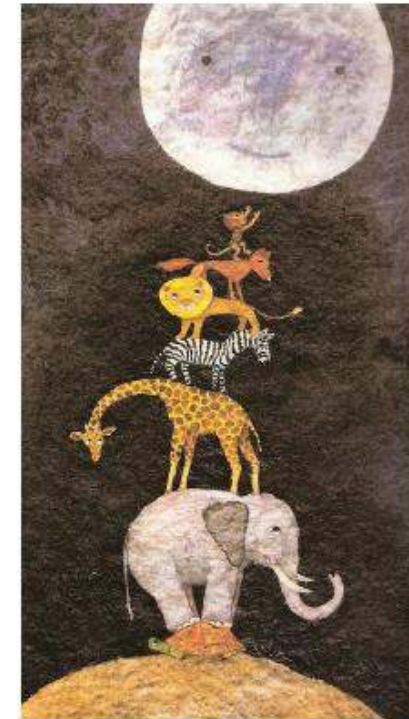
This time, the moon thinks:



“This small animal can't touch me”.



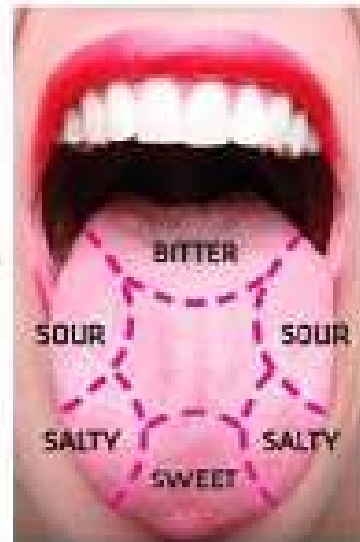
So the moon doesn't move.



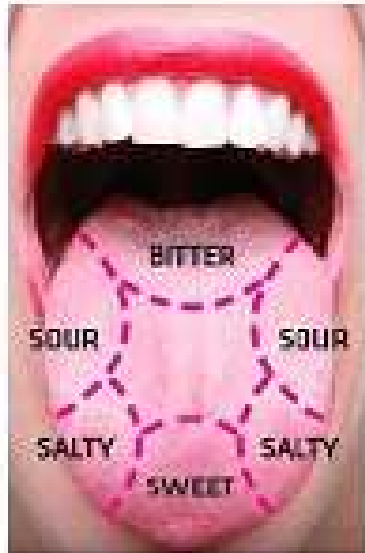
So the mouse climbs onto the turtle, the elephant, the giraffe, the zebra, the lion, the fox and the monkey and...



he catches a little piece of the moon.



He tastes it and gives some of the piece to his friends



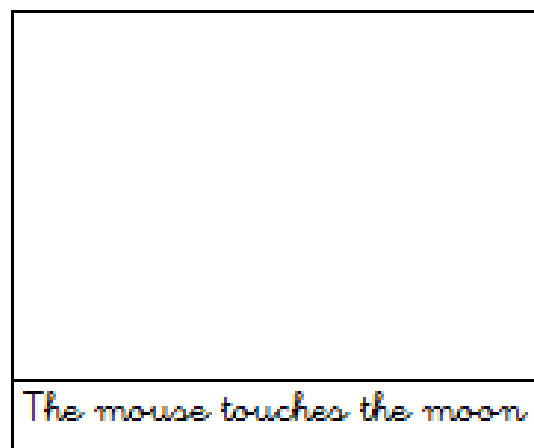
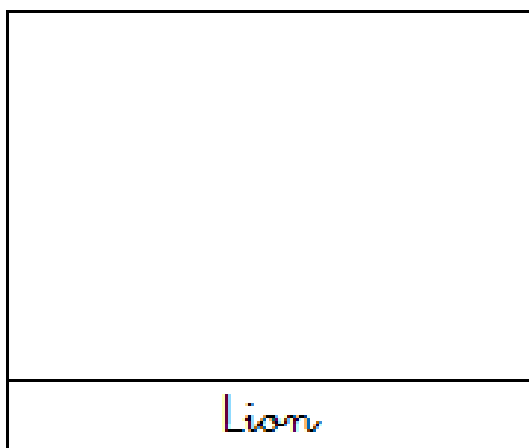
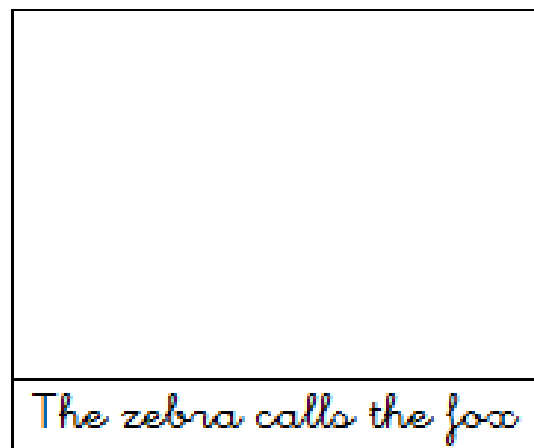
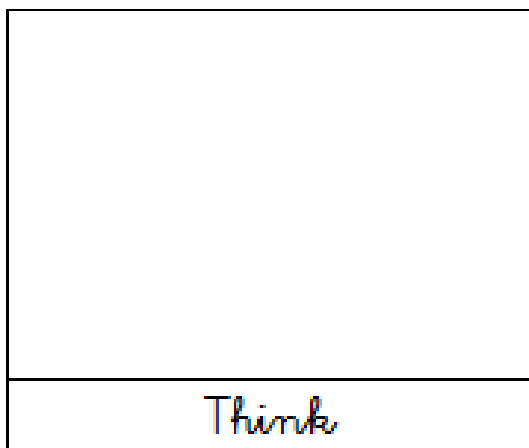
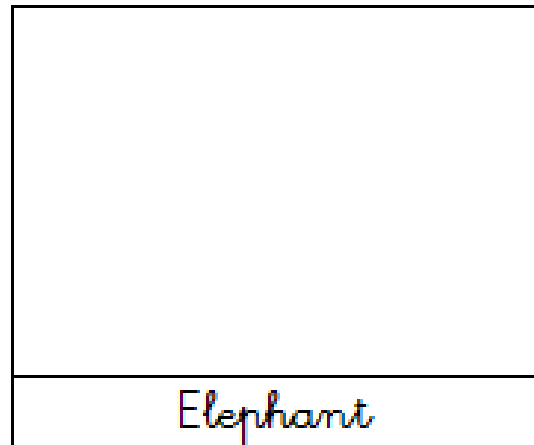
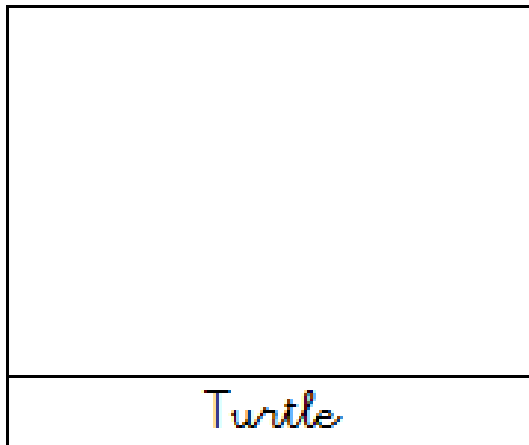
and the moon tastes like of the thing each one likes the best.



That night, the animals sleep all together.

10.3 ANEXO 3: DICCIONARIO DE DIBUJOS

Names:



10.4 ANEXO 4: HOJA DE OBSERVACIÓN

ASPECTOS	NINGUNO	CASI TODOS	TODOS
1. Conocen las palabras clave.			
2. Entienden y siguen la historia.			
3. Identifican la palabra want.			
4. Identifican la palabra taste.			
5. Identifican la palabra turtle.			
6. Identifican la palabra touch.			
7. Identifican la palabra elephant.			
8. Identifican la palabra say.			
9. Identifican la palabra think.			
10. Identifican la palabra giraffe.			
11. Identifican la palabra zebra.			
12. Identifican la palabra like			
13. Identifican la palabra lion.			
14. Identifican la palabra see.			
15. Identifican la palabra fox.			
16. Identifican la palabra monkey.			
17. Identifican la palabra jump.			
18. Identifican la palabra mouse.			
19. Identifican la palabra catch.			
20. Identifican a palabra give.			
21. Asocian a cada palabra el gesto correspondiente en la lengua de signos.			
22. Existe producción espontánea.			
23. Participan en clase.			
24. Poseen una actitud positiva frente a las actividades propuestas.			
25. Muestran atención.			
26. Muestran motivación			
27. Respetan las normas de comportamiento del aula.			

10.5 ANEXO 5: EVALUACIÓN PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

ASPECTOS	NINGUNO	CASI TODOS	TODOS
1. Conocen las palabras clave.		X	
2. Entienden y siguen la historia.			X
3. Identifican la palabra want.			X
4. Identifican la palabra taste.			X
5. Identifican la palabra turtle.			X
6. Identifican la palabra touch.		X	
7. Identifican la palabra elephant.			X
8. Identifican la palabra say.		X	
9. Identifican la palabra think.			X
10. Identifican la palabra giraffe.			X
11. Identifican la palabra zebra.			X
12. Identifican la palabra like			X
13. Identifican la palabra lion.			X
14. Identifican la palabra see.		X	
15. Identifican la palabra fox.			X
16. Identifican la palabra monkey.			X
17. Identifican la palabra jump.			X
18. Identifican la palabra mouse.			X
19. Identifican la palabra catch.		X	
20. Identifican a palabra give.		X	
21. Asocian a cada palabra el gesto correspondiente en la lengua de signos.			X
22. Existe producción espontánea.		X	
23. Participan en clase.		X	
24. Poseen una actitud positiva frente a las actividades propuestas.		X	
25. Muestran atención.		X	
26. Muestran motivación			X
27. Respetan las normas de comportamiento del aula.			X

