



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

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

TRABAJO FIN DE GRADO

**El método TPR en la adquisición de la lengua inglesa. Una
propuesta didáctica para segundo curso de Educación Primaria**

Estudiante: Dña. Sara del Pozo Hernanz

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2021

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado resalta la importancia del método de la Respuesta Física Total (TPR) para la adquisición de la lengua inglesa en Educación Primaria.

El documento se encuentra dividido en dos partes. La primera trata de analizar el tema, desde el plano conceptual, y proporcionar los fundamentos teóricos en los que se basa la propuesta de intervención. Para ello, se abordan cuestiones relacionadas con la enseñanza del inglés a edades tempranas, la importancia del input lingüístico en la adquisición de una lengua extranjera, las características del método TPR y algunas claves didácticas para su aplicación y planificación. En la segunda parte se presenta un ejemplo de propuesta didáctica basada en el método TPR, incluyendo las sesiones y actividades planificadas.

Finalmente, se concluye en torno a la utilidad del método TPR en la etapa de Educación Primaria y a las propias aportaciones académico-formativas de este Trabajo.

Palabras clave: Lengua inglesa, Respuesta Física Total, Adquisición de la lengua, Propuesta didáctica, Educación Primaria.

ABSTRACT

This paper highlights the importance of the Total Physical Response method (TPR) for the acquisition of the English as a foreign language in Primary Education.

The document is structured in two parts. The first one analyzes the topic conceptually and provides the theoretical foundations on which the intervention proposal is relied. For it, several issues related to the teaching of English at early ages are addressed, as well as the importance of linguistic input in the acquisition of the foreign language, the characteristics of the TPR method and some major points for its implementation and planning. In the second part, an example of a teaching proposal based on the TPR method is presented, including the planned sessions and activities.

Finally, there is a conclusion about the usefulness of the TPR method in Primary Education and the academic-training contributions from this project.

Keywords: English as a foreign language, Total Physical Response, Second Language Acquisition, Lesson proposal, Primary Education.

ÍNDICE

Introducción.....	1
<i>Justificación</i>	2
<i>Objetivos</i>	2
ASPECTOS TEÓRICOS	4
1. Enseñanza del inglés en las primeras edades.....	4
1.1. Orientaciones europeas.....	4
1.2. Principios pedagógicos de partida.....	6
1.3 Tratamiento curricular del Inglés Lengua extranjera.....	7
2. La adquisición de una lengua extranjera.....	9
2.1. El enfoque natural.....	9
2.2. Etapas de la adquisición.....	11
2.3. La importancia del <i>input</i> lingüístico.....	13
3. El <i>Total Physical Response</i> en Educación Primaria.....	15
3.1. Características del método.....	15
3.2. Claves didácticas para su aplicación en el aula.....	18
3.3. Consideraciones para su planificación didáctica.....	19
ASPECTOS METODOLÓGICOS	22
4. Aspectos contextuales.....	22
4.1. Contexto del centro escolar.....	22
4.2. Características del grupo-clase.....	23
5. Propuesta didáctica.....	25
5.1. Justificación.....	25
5.2. Gestión de aula, temporalización, recurso principal y evaluación.....	26
5.3. Descripción de las sesiones y actividades.....	27
CONCLUSIONES GENERALES	40
REFERENCIAS	42
ANEXO	45

INTRODUCCIÓN

El papel fundamental de la educación radica en proporcionar a los discentes una serie de conocimientos, valores y competencias que les permitan integrarse y desenvolverse eficazmente en el entorno en el que viven.

En la actualidad, vivimos en una sociedad cada vez más globalizada e interconectada, en la cual coexisten multitud de personas de diversas etnias, nacionalidades y lenguas, con sus respectivas culturas y creencias. Nos encontramos, por tanto, ante una sociedad multicultural y plurilingüe.

Por este motivo, surge la necesidad del desarrollo y la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera (Hymes, 1972; Savignon, 2018). Así pues, es labor de la escuela responder a estas exigencias y formar al alumnado de modo que éste logre la adquisición de dicha competencia para poder comunicarse con suficiente fluidez.

A lo largo del tiempo, las diferentes metodologías de la enseñanza de idiomas han ido evolucionando. Es por ello por lo que, a día de hoy, se debe continuar investigando acerca de cuáles resultan más adecuadas con vistas a desarrollar la ya mencionada competencia comunicativa.

Justificación

Una de las cinco hipótesis de Krashen (1981), se centra en la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición. Mientras que el primero consiste en la acumulación de conocimientos relacionados con las reglas formales de la lengua, la adquisición es un proceso inconsciente que tiene lugar al usar el idioma de manera natural con el fin de comunicarse. De este modo, la adquisición la experimentarían los niños a cortas edades y aquellas personas que hablan un idioma con fluidez tras haber recurrido a él para comunicarse durante un largo periodo de tiempo en un país extranjero. Por esta razón, los métodos como el Total Physical Response, dirigidos a la adquisición de una lengua y no al aprendizaje, resultan ser los más eficientes en la enseñanza de un idioma extranjero en los primeros años de edad.

Por otra parte, los principios pedagógicos en los que se basa la enseñanza de idiomas (Edelenbos, Johnstone & Kubanek, 2006), hacen referencia a aprovechar lo máximo posible las predisposiciones físicas del niño, así como ofrecer experiencias multisensoriales y un enfoque visual para lograr los mejores resultados. Esto justificaría también la elección del tema, pues el TPR se basa principalmente en la actividad física para la adquisición de la lengua y, los apoyos visuales junto con la comunicación no verbal juegan un papel fundamental a la hora de facilitar la comprensión. Además, otro de los principios pedagógicos afirma que la comprensión del lenguaje tiene lugar antes de la producción. Este hecho está íntimamente relacionado con el TPR, pues el método se fundamenta en cómo se adquiere la lengua materna y no hay casos de niños que hayan aprendido a hablar sin antes comprender.

En muchas ocasiones, hay una notoria falta de motivación y cierta sensación de estrés en las clases de inglés. Así pues, el TPR trata de evitar que esto ocurra, ya que resulta muy dinámico para los niños al caracterizarse por ser un método meramente activo. Además, los niños aprenden más fácilmente en movimiento que si, por el contrario, permanecen quietos y sentados durante toda la clase.

De la misma manera, Vygostky (1995) sostiene que en el aula debe primar un clima tranquilo y que inspire confianza. Para lograrlo, el TPR trata de minimizar los filtros afectivos que puedan dificultar la adquisición y por el contrario, intenta mantener la motivación en el alumnado.

Finalmente, mediante este trabajo se pretende asumir que, aunque el método de la Respuesta Física Total se utilice especialmente en la etapa de Educación Infantil, puede resultar adecuado también en los primeros cursos de Educación Primaria.

Objetivos

En función de lo expuesto en la Introducción de este Trabajo Fin de Grado, cabe aproximarse a los objetivos que van a vertebrar el desarrollo del mismo. Son, pues, los siguientes:

1. Analizar el enfoque natural y el concepto de *input* lingüístico, y su importancia a la hora de adquirir una segunda lengua.
2. Conocer las características del método *Total Physical Response* y su relación con la adquisición de la Lengua Extranjera.
3. Elaborar una propuesta didáctica basada en el método *Total Physical Response* para la adquisición del Inglés Lengua Extranjera en segundo curso de Educación Primaria.
4. Establecer unas conclusiones generales en torno a la utilidad del método *Total Physical Response* y a los beneficios formativos del presente Trabajo.

ASPECTOS TEÓRICOS

1. Enseñanza del inglés en las primeras edades

1.1. Orientaciones europeas

Antes de abordar el tema que ocupa a este Trabajo Fin de Grado, es importante remitirse a algunas de las determinaciones europeas que marcan las bases para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Es el caso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) (MCER), el cual se encuentra incluido en el proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa.

El MCER ofrece una base estándar para el desarrollo de orientaciones curriculares, programas de idiomas, exámenes, etc., dentro de nuestro continente. Define de manera integradora aquello que el alumnado debe aprender para poder usar una lengua con el objetivo de comunicarse, además de los conocimientos y habilidades que habrían de alcanzar para poder hacer un uso eficaz. Asimismo, describe los niveles de competencia del idioma que ayudan a determinar la evolución del estudiante en cada etapa del aprendizaje y también a lo largo de su vida.

Actualmente, el MCER se está usando de forma generalizada en Europa como herramienta de consulta en el ámbito de la enseñanza de lenguas, pues se trata de una obra de crucial importancia que contiene una descripción de los componentes de la competencia comunicativa de la lengua; descriptores sobre lo que el usuario de la lengua debería ser capaz de hacer en relación con las destrezas comunicativas; actividades comunicativas de la lengua; etc.

Otro aspecto tratado en el MCERL, en el que las políticas europeas ponen énfasis, es la educación plurilingüe e intercultural. Se trata de una educación lingüística universal, transversal a todos los idiomas impartidos en el centro escolar y a todas las disciplinas, que encuentra su inspiración en los valores que trata de fomentar el Consejo de Europa. Se traduce en un proyecto educativo global que permite al alumnado acceder a una educación equitativa y de calidad, además de ocuparse de sus necesidades educativas y lingüísticas (Beacco et al., 2016). Se trata de promoverla desde los inicios de la escolarización y a lo largo de la vida, mediante el desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural (González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez, 2010).

En este orden de cosas, cabe igualmente hacer alusión a la reciente *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*. A través de ella, el Consejo de la Unión Europea establece un conjunto de determinaciones orientadas a:

- Encontrar cómo ayudar a los estudiantes a adquirir, antes de finalizar la educación, un nivel de competencia en al menos otro idioma europeo e impulsar la adquisición de un tercer idioma con el que puedan comunicarse con la conveniente fluidez.
- Poner en práctica perspectivas globales con el fin de optimizar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Asegurar la implicación de todos los ámbitos de la enseñanza primaria y secundaria, comenzando lo más pronto posible y teniendo en cuenta la educación y la formación profesionales iniciales.
- Favorecer la creación de la sensibilización lingüística en los organismos educativos. Esto sería posible a través del refuerzo y la ampliación de competencias en las lenguas de escolarización (con el fin de que el alumnado continúe aprendiendo), fomentando la continuidad de la enseñanza de lenguas entre los niveles escolares o teniendo en cuenta la variedad de lenguas de los estudiantes y a su vez usándola como medio de aprendizaje, entre otras medidas.
- Dar apoyo a los docentes, inspectores y directores de los centros educativos impulsando tiempos de estudio en el extranjero para futuros docentes.
- Favorecer estudios relacionados con pedagogías innovadoras, inclusivas y multilingües.
- Asegurar que se controlen las competencias lingüísticas adquiridas en las etapas educativas, con el fin de complementar información sobre enseñanza de lenguas.
- Dar información mediante los ámbitos e instrumentos actuales sobre las experiencias y los avances llevados a cabo en la promoción del aprendizaje de lenguas.

1.2. Principios pedagógicos de partida

Un trasvase al aula de las orientaciones europeas ha de ir en consonancia con los principios pedagógicos en los que se basa la enseñanza de lenguas, los cuales resultan indispensables en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Se trata de pautas de actuación que Edelenbos, Johnstone & Kubanek (2006) refieren únicamente para la enseñanza-aprendizaje. Son nueve y todos ellos están relacionados con el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras:

1. *Frequent exposure to the foreign language*. Implica que los estudiantes estén expuestos la mayor parte del tiempo a la lengua extranjera y esto debe tener lugar en el aula. Como complemento, los autores aluden a la maximización de la exposición a la lengua extranjera (*maximize exposure to foreign language*), que se refiere a la exposición del idioma fuera del aula.

2. *Taking into account the full range of learner characteristics*. Este principio hace referencia a considerar las características particulares de cada alumno para así facilitar la adquisición de la lengua en edades tempranas.

3. *Encouraging tolerance towards others and providing familiarity with different sets of values*. Hace alusión a fomentar la tolerancia y a tratar de que el alumnado se familiarice con otras realidades distintas a la suya a través de diferentes valores, puesto que en nuestro espacio europeo se necesitan ciudadanos respetuosos, abiertos y tolerantes.

4. *Taking into account learning strategies and learning styles of children*. Alude a que en la adquisición de lenguas a tempranas edades deben considerarse los distintos ritmos de adquisición del alumnado, la utilización de diversas estrategias y la profundidad de comprensión.

5. *Providing meaningful contexts and relevant thematic areas*. Quiere decir que, para adquirir un segundo idioma en un contexto significativo, es necesario integrar temáticas propias del entorno del niño y también la cultura entre iguales.

6. *Comprehension precedes production*. Está referido a que, en la adquisición temprana de la lengua, la comprensión va antes que la producción. Es decir, la producción no puede ocurrir si antes no ha tenido lugar la comprensión.

7. *Holistic language learning*. Hace alusión a que el alumnado puede tener un mayor beneficio del idioma extranjero que se pretende adquirir si se le da a éste un enfoque global y no simplemente un enfoque aditivo.

8. *A visual approach and multisensory learning*. Se refiere a que en la adquisición temprana de idiomas es imprescindible adoptar un enfoque visual y ofrecer experiencias multisensoriales para de este modo lograr mejores resultados.

9. *Age-related taking full advantage of the children's physical predispositions*. Este último principio está orientado al máximo aprovechamiento de las predisposiciones físicas de los estudiantes. La adquisición de una lengua a edades tempranas hace un buen uso de las cualidades físicas y psicológicas de los niños, relacionadas con su edad. Estas características son, entre otras, la curiosidad, las ganas de aprender, la necesidad de comunicación, la disposición, la capacidad de imitación y la capacidad de producir sonidos nuevos, el potencial motriz y destrezas kinésicas, etc. Precisamente estas características se encuentran en auge entre los tres y siete años de edad y es este uno de los motivos por los cuales el método *Total Physical Response* resulta apropiado para enseñar la lengua inglesa en Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria.

1.3. Tratamiento curricular del Inglés Lengua extranjera

Además de las orientaciones europeas y los principios pedagógicos, la enseñanza del Inglés Lengua Extranjera en Educación Primaria se rige también por la legislación educativa, a nivel estatal y a nivel autonómico.

Por un lado, se establece a nivel estatal la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica la Ley Orgánica 2/2016, de 3 de mayo, de Educación (LOE). El pasado enero de 2021 ha entrado en vigor la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la anteriormente mencionada LOE. No será hasta el curso 2022-2023 cuando se introduzcan los cambios relativos al currículo, organización y objetivos del primer, tercer y quinto curso de Educación Primaria, y hasta 2023-2024 cuando se introduzcan estas mismas modificaciones de los cursos restantes.

El marco legislativo se sigue desarrollando con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; y con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Por otro lado, a nivel autonómico se encuentra el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

En relación a la Lengua extranjera, uno de los fines de esta nueva Ley es la capacitación para la comunicación en lengua oficial, cooficial y extranjera, y la preparación para la participación activa en la vida económica, social y cultural. Cabe destacar que la sociedad en la que vivimos actualmente demanda una mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera. Es por ello por lo que el centro escolar debe hacerse cargo de ello y dar respuesta, de manera que el alumnado logre la capacidad de desenvolverse en un entorno plurilingüe y multicultural. Se hace posible mediante el desarrollo de la Competencia Clave denominada Comunicación en lenguas extranjeras.

Adoptando el MCERL como referencia, el currículo básico para la etapa de Educación Primaria se organiza sobre dos ejes, los cuales son la comprensión y la producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Dicho esto, el currículo se divide en los siguientes bloques:

- Bloque 1: Comprensión de textos orales.
- Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción.
- Bloque 3: Comprensión de textos escritos.
- Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción.

Cada bloque contiene distintos componentes curriculares, a saber: contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Además, los contenidos se acompañan de las estructuras sintáctico-discursivas propias para cada curso.

Para terminar, es importante mencionar que, según el currículo básico, el tiempo dedicado en Educación Primaria a esta área disciplinar son 16 horas semanales:

dos horas a la semana en el primer curso, dos y media tanto en el segundo como en el tercero y tres horas en el cuarto, quinto y sexto curso.

2. La adquisición de una lengua extranjera

2.1. El enfoque natural

El origen del enfoque natural (*Natural approach*) se remonta a 1977, año en el que la profesora de español, Tracy D. Terrell, presentó una novedosa propuesta acerca de la enseñanza de la lengua extranjera a partir de su experiencia como docente de la misma. Más adelante, en 1983, publicó el libro *The Natural Approach*, junto con Stephen Krashen, un afamado profesor de lingüística en la Universidad de California. En el libro se recogerían las nociones teóricas, acerca de cómo se adquiere un segundo idioma, y los procedimientos relacionados con la práctica que plantea tal enfoque (Centro Virtual Cervantes, 2008).

El *natural approach* considera que la función más significativa del lenguaje es la comunicación, por lo que se centra sobre todo en desarrollar destrezas comunicativas de recepción/compreensión.

Dentro de este enfoque, toda gira en torno al significado. La gramática no se considera tan importante, mientras que el léxico cobra más relevancia a la hora de elaborar e interpretar un enunciado.

Tanto Terrell como Krashen estuvieron influenciados por otros métodos, de los cuales tomaron algunos procedimientos y los adaptaron a dicho enfoque. En primer lugar, recibieron influencia de las actividades del método de la *Respuesta Física Total*, las cuales se basan en el uso de las órdenes. En segundo lugar, del Método Directo, donde la mímica y el contexto son fundamentales. En tercer lugar, de las tareas del Enfoque Comunicativo, en las cuales hay un vacío de información y, dada la necesidad real de comunicación, cada interlocutor ha de intentar comprender al resto con el fin de completar la tarea (Centro Virtual Cervantes, 2008).

Algo a destacar con respecto a dichos procedimientos es el propósito de usarlos dentro de un cuadro teórico en el cual el *input*, o caudal lingüístico, sea fácil de comprender y establecer una atmósfera en el aula que favorezca la motivación, permita

la comprensión y minimice la ansiedad del alumnado, al mismo tiempo que le haga sentir más seguridad en sí mismo.

Así pues, la teoría de la adquisición se fundamenta en las cinco hipótesis de Krashen (1981) relacionadas con la adquisición de un segundo idioma, las cuales se mencionan a continuación.

La primera es la hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje, donde el primero sería un proceso consciente y el segundo subconsciente. La segunda es la del orden natural, la cual sostiene que el lenguaje es innato y las estructuras gramaticales se aprenden en un orden predecible. La tercera, la hipótesis del monitor, que indica la relación entre el aprendizaje y la adquisición, siendo esta la que permite la fluidez. La cuarta, la del *input* comprensible (*comprehensible input, i+1*) donde se plantea la manera en que pasamos de un nivel de competencia (i) al siguiente (i+1). Finalmente, la hipótesis del filtro afectivo, la cual aborda la función del “afecto”, es decir, la motivación y otros factores emocionales y psicológicos a la hora de adquirir un idioma. Numerosas investigaciones han demostrado que una baja ansiedad, una alta motivación y una gran autoconfianza facilitan el éxito en la adquisición de la segunda lengua (Krashen, 1983).

La intervención de estas cinco hipótesis implica otorgar al estudiante una gran cantidad de *input* comprensible, a través de tareas basadas en la comprensión oral y escrita utilizando imágenes y materiales reales, dando más importancia al significado que a la forma, para de esta manera minimizar el filtro afectivo (Dulay & Burt, 1977). El alumnado comenzará a producir en la lengua meta en el momento en que esté preparado, tras haber estado un periodo de tiempo sin hablar.

Dentro del enfoque natural, el papel del alumno residiría en dar información acerca de sus necesidades y metas para que el docente sea capaz de: adaptar las actividades, usar procedimientos para controlar la conversación con el fin de ajustar el *input*, determinar en qué momento tendrá lugar la producción en el segundo idioma y decidir cuánto tiempo durarán las actividades.

Por otro lado, el docente tiene un papel principal dentro de este enfoque, ya que es quien proporciona el *input* comprensible en la lengua meta, emitiendo

continuamente información lingüística y otorgando distintos elementos extralingüísticos que hacen más sencilla la interpretación. También tiene la responsabilidad de facilitar un entorno tranquilo en clase en el que haya un bajo filtro afectivo, además de diseñar y planificar actividades adecuadas al contexto, escogiendo los recursos oportunos para el nivel y necesidades de los alumnos.

La contribución más relevante del enfoque natural radica en cómo se utilizan los procedimientos, a través de actividades que hacen más hincapié en el significado y comprensión, más que en la producción de enunciados gramaticales correctamente contruidos. Se centra más en la exposición al segundo idioma que en su práctica forzada, dando mucha importancia a estar preparado emocionalmente a la hora de adquirir la lengua. Asimismo, ha evidenciado lo importante que es que el alumno se implique en el proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo indispensable la motivación para la adquisición de la lengua meta.

2.2. Etapas de la adquisición

Hablar del enfoque natural en la enseñanza de lenguas extranjeras supone no obviar las etapas de la adquisición de un idioma planteadas por Krashen (1986), a saber:

- Etapa silenciosa y receptiva (*Silent and Receptive Stage*)

Durante este periodo, los niños no responden verbalmente en el idioma extranjero, aunque sí se da un procesamiento receptivo. Se debe promover que los alumnos participen activamente en las actividades, pero no obligarles a hablar. Para conseguir esto, se pueden utilizar estrategias propias del enfoque natural y el método TPR, el cual será desarrollado posteriormente de forma amplia. Es posible que los niños respondan de manera no verbal al resto durante la clase, interactuando con recursos visuales y audiovisuales, juegos, etc.

- Producción temprana (*Early Production*)

En esta etapa, el alumnado empieza a responder de forma verbal, usando escasas palabras, además de comenzar a desarrollar la capacidad de entender aquellas que les resultan familiares al repetirse usualmente. También es posible que empiecen a agrupar hasta dos y tres palabras en una frase corta con el fin de aportar una idea o

responder a una pregunta. Asimismo, comienzan a construir su vocabulario pasivo y receptivo, y a desarrollar habilidades relacionadas con la escucha.

- Emergencia del habla (*Speech Emergence*)

En la etapa de emergencia del habla, los estudiantes comienzan a responder a través de oraciones simples cuando participan en actividades que entienden y el ambiente en el que están les hace sentir seguros y cómodos. La enseñanza debe hacer hincapié en aquellas estrategias que aseguren un *input* fácil de entender, mientras que las interacciones se deben enfocar en la comunicación en vez de en la forma. Tanto el maestro como los estudiantes deben animar y ser receptivos a la hora de comunicarse, además de mostrar el uso adecuado de la lengua sin corregir explícita o negativamente los errores.

- Fluidez intermedia (*Intermediate Fluency*)

En este periodo, el alumnado realiza un discurso más elaborado, de manera gradual. A través de la aportación continua de *input* comprensible y las interacciones centradas en la comunicación, los niños son capaces de relacionar frases familiares y crear oraciones para expresar lo que piensan. Por otra parte, el docente debe mostrar continuamente el uso del lenguaje, extender el vocabulario receptivo y dar siempre a los alumnos la oportunidad de producir en el segundo idioma, preocupándose de mantener una situación favorable para ello.

- Fluidez avanzada (*Advanced Fluency*)

En esta última etapa, los alumnos empiezan a participar en conversaciones no académicas, hablando con fluidez tanto al usar un lenguaje académico como al utilizar un lenguaje social. Es recomendable comenzar a dirigir la atención de los niños hacia la gramática, expresiones idiomáticas (frases hechas) y destrezas de comprensión lectora. El propósito de las actividades debe ser desarrollar habilidades de orden superior, vocabulario y procesamiento cognitivo. Es necesario centrar la enseñanza en la lectura y escritura y proporcionar a los estudiantes abundantes oportunidades con el objetivo de practicarlas.

2.3. La importancia del *input* lingüístico

Como ya ha sido nombrado en varias ocasiones anteriores, uno de los aspectos más destacados y de especial significatividad en el enfoque natural y en la adquisición de la lengua extranjera, es el *input* lingüístico.

Por una parte, de acuerdo con Bruner (1975, 1985) para la adquisición del lenguaje son indispensables unos mecanismos innatos que preparen al niño a interactuar socialmente y a adquirir la lengua, y será necesaria también toda ayuda y apoyo que pueda propiciar la persona adulta cuando se encuentre interactuando con el niño. Este autor incluye en sus explicaciones el término “Sistema de Ayuda a la Adquisición del Lenguaje” (*Language Acquisition Support System*, en inglés) y llama “andamiaje” a los actos de instrucción implícita del lenguaje que ejercen los adultos a la hora de comunicarse con el niño.

Según Bruner, los niños poseen determinadas capacidades cognitivas antes de comenzar a hablar, pues ya tienen cierto conocimiento del entorno en el que viven. Con el fin de que el niño aprenda nociones que pueda expresar más tarde con ayuda del lenguaje, el autor propone que tanto el niño como el adulto interactúen en torno a un objeto, de forma frecuente.

Asimismo, distintos autores han aportado otras bases como sistemas sobre los que los niños pueden originar conocimientos referentes a la estructura de la lengua (Garnica, 1978; Macnamara, 1972; 1977; Zukow y otros, 1980).

Visto de esta manera, el *input* que ofrece la persona adulta resulta fundamental si se desea conceder al niño los recursos lingüísticos que reemplazarán a los recursos comunicativos prelingüísticos creados en las interacciones entre ambos.

Por otra parte, según Shatz (1982), la adquisición del lenguaje estaría basada en una conexión dependiente entre la estructura de la gramática y las variables de la interacción, haciendo hincapié en la estructura secuencial de los diálogos entre adulto y niño. Con respecto a esto, se han planteado varios procedimientos dialógicos que favorecen la adquisición.

El *input* posee un papel esencial en cuanto a la adquisición del lenguaje porque, además de permitir que el niño vaya preparando su posterior fluidez en los medios conversacionales, también facilita la adquisición de las estructuras lingüísticas.

Esto se debe a que los mecanismos utilizados en el diálogo hacen que los niños comprendan más sencillamente las relaciones sintácticas.

A través de la hipótesis del *input +1*, Krashen (1985) trata de explicar de qué manera adquiere la segunda lengua el estudiante. Para que la adquisición tenga lugar, el alumno debe estar expuesto a una entrada comprensible y esta se da cuando está ligeramente por encima del nivel actual de competencia del estudiante de la lengua extranjera. De esta manera, *i* sería el nivel de competencia del alumno en ese momento, mientras que *i+1* se correspondería con dicha entrada con un poco más de dificultad con respecto al nivel actual del estudiante, apropiada para su actual etapa de competencia lingüística. De este modo, el niño se sentirá cómodo, pero también supondrá cierto reto para él. Asimismo, el input debe ser significativo para el alumno, de forma que tenga la posibilidad de vincularlo y establecer una conexión.

Para que el input sea comprensible es necesario que se den las siguientes condiciones:

En primer lugar, resulta fundamental la *comunicación no verbal*. Dentro de esta se incluyen los gestos y movimientos, los cuales además de reforzar el mensaje, permiten llamar la atención del alumnado y que entiendan correctamente el mensaje. También se encuentra la proxémica, que hace referencia a la comunicación que llevamos a cabo mediante el espacio y la distancia que establecemos con el resto de personas y elementos del entorno. Finalmente, el paralenguaje, el cual engloba todos los elementos no verbales de la voz, así como la entonación, el ritmo, la articulación, la nasalidad o el acento.

En segundo lugar, encontramos los *ajustes conversacionales*, necesarios para que un hablante pueda llegar a alcanzar una buena competencia comunicativa (Martínez-Carrillo, 2009). Uno de ellos es la prosodia, que es la parte de la lingüística referida a los componentes de la expresión oral, como pueden ser el tono, el acento o la entonación. También la modulación de la voz, la cual se consigue hablando con claridad, enfatizando algunas palabras o frases para llamar la atención de los oyentes, dejando a un lado las muletillas y haciendo un buen uso del ritmo y el tono, entre otros aspectos. Tanto la prosodia como la modulación vocal, además de ayudar a la comprensión de lo que se está hablando, pueden atraer la confianza del oyente,

despertar atención y mantenerlo concentrado. Asimismo, parafrasear puede resultar también una herramienta muy útil, ya que contribuye a aclarar el contenido de lo que se está hablando. Todos estos elementos poseen un papel fundamental a la hora de interpretar la intención y el significado del mensaje.

Para finalizar, otro aspecto importante a tener en cuenta durante las clases es la aportación de *apoyos visuales*, con el fin de que el alumnado entienda mejor la situación y pueda anticiparse, conducir las actividades y lograr una mayor comprensión de los conceptos. Para ello, se pueden usar distintos materiales como flashcards, dibujos, fotografías, esquemas o vídeos.

3. El *Total Physical Response* en Educación Primaria

Favorecer la adquisición de una lengua extranjera requiere la adopción, en el aula, de métodos comunicativos de la lengua. Si bien, destaca también el método Respuesta Física Total (*Total Physical Response*, en inglés) (TPR) por sus beneficios en los escolares, especialmente en Educación Infantil y en los niveles inferiores de la etapa de Educación Primaria.

3.1. Características del método

El método TPR fue desarrollado por James Asher (1977), catedrático de Psicología en la Universidad Estatal de San José. Este método de enseñanza de una lengua otorga una gran importancia a la comprensión oral, basándose en la manera en la que se adquiere la lengua materna: escuchando.

Se fundamenta en la teoría psicológica de la memoria, la cual sostiene que “el rastro que deja en la mente una conexión con la memoria es posible que sea más intenso si tiene lugar a través de la repetición de forma oral o relacionándola con movimientos corporales” (Sánchez, 1997: 224). A esto se le añade también la premisa de la lateralización cerebral, la cual apunta que cada hemisferio del cerebro se especializa en tareas distintas: el lóbulo frontal izquierdo se ocupa del habla, mientras que el derecho se encarga de lo relacionado con lo motor. Sin embargo, Asher hace referencia a que, para que el hemisferio izquierdo pueda asimilar algo, es necesario que eso pase

previamente por el hemisferio derecho. Sin esta condición no es posible retener la información.

Nuestro cerebro está preparado biológicamente para la adquisición de cualquier lenguaje natural -incluso la lengua de signos- y dicho proceso se puede comprobar observando la manera en la que un bebé asimila su primera lengua.

Un recién nacido pasa mucho tiempo oyendo hablar a sus padres y a las personas que le rodean, de forma que poco a poco va dotando de sentido esas palabras y expresiones, gracias a los movimientos y gestos que acompañan el lenguaje. Silenciosamente, está interiorizando los patrones y sonidos de esa lengua. Nadie le ordena que hable, simplemente habla en el momento en que se siente preparado, una vez haya descifrado lo suficiente el idioma. Al principio, su habla no será perfecta, pero poco a poco sus expresiones se acercarán más a las de sus progenitores (a las de un hablante nativo).

A partir de la investigación sobre este método ha surgido la idea de que el éxito a la hora de adquirir un idioma puede estar garantizado si la comprensión se desarrolla antes del habla. Aludiendo a cómo adquiere la lengua materna el ser humano, no hay casos de niños que hayan adquirido el habla antes de la comprensión. Además, hay que decir que el habla y la comprensión sonora están localizados en diferentes partes del cerebro. El habla, como ya hemos comentado antes, en el lado izquierdo, concretamente en el área de Broca, y la comprensión en el área de Wernicke, en el lóbulo temporal. Si existen daños en el área de Wernicke una persona es capaz de hablar, pero posee dificultades para comprender lo que los demás dicen. Por estos motivos, la comprensión resulta indispensable.

El TPR se asienta en el enfoque natural, razón por la cual es importante exponer a los estudiantes durante un periodo largo de tiempo a la lengua meta, con la finalidad de que puedan fijar en la mente una especie de señal o “mapa del lenguaje” que más adelante les permitirá entrar en la etapa de activación (*readiness to speak*) o lo que Krashen (2009) designa como *comprehensible input*.

Asimismo, cabe destacar que este método se guía también por los principios del desarrollo del niño de Jean Piaget, e introduce aspectos característicos de los

métodos humanistas, con el objetivo de suprimir los filtros afectivos que pueden detener u obstaculizar la adquisición. Por este motivo, en el aula tiene que haber un clima tranquilo y que inspire confianza (Vygotsky, 1995).

Ambos autores, Asher y Krashen, piensan que es primordial no forzar que los alumnos produzcan si no se sienten preparados para expresar sus ideas en la lengua que están aprendiendo. Además, en el momento en que el alumno empieza a hablar no se le debe exigir que lo haga de manera perfecta, simplemente que pueda ser entendido, para poder crear un clima favorable. De esta manera, se pretende evitar crear cierta sensación de ansiedad para así facilitar la adquisición de la lengua meta. Cuando los estudiantes se sientan preparados para expresarse podrán dirigirse no sólo al docente sino también al resto de sus compañeros.

Para poder concretar los principales rasgos de este método, se han de considerar -de acuerdo con Canga Alonso (2012)- las siguientes cuestiones, desde la teoría lingüística, pedagógica y sociolingüística.

En primer lugar, el papel esencial que se atribuye al verbo en la teoría lingüística, ya que en torno a él orbitan el aprendizaje y la utilización de un idioma a través de las órdenes (mandato imperativo).

En segundo lugar, con respecto a la teoría pedagógica, resulta que se fundamenta en la psicología conductista, ya que la base del aprendizaje es la acción estímulo – respuesta. Aquí, se presenta de nuevo la relación entre el desarrollo motor y el aprendizaje del idioma extranjero como el sustento para adquirirlo con la competencia de un hablante nativo.

En tercer lugar, en lo que respecta a la teoría sociolingüística, este método no pone límites en cuanto a los colectivos sociales que pueden adquirir un idioma. Esta justificación es innegable, puesto que las actividades fundamentadas en el TPR pueden ser diseñadas para cualquier nivel (Miller, 2011).

En definitiva, el TPR es un método de enseñanza de lenguas basado en cómo los humanos adquirimos la lengua materna, cuya característica más representativa es la asociación entre el lenguaje y el movimiento. Para que este método sea efectivo es necesario conseguir eliminar los filtros afectivos para que se de un clima seguro y libre

de tensión, con el fin de facilitar la adquisición de la lengua extranjera. Además, debido a todos los motivos mencionados en este punto, resulta ser un método apropiado para llevar a cabo con estudiantes de educación infantil y los primeros cursos de educación primaria, ya que fomenta la interacción entre el alumnado, además del uso de aspectos expresivos, psicomotores, sociales e intelectuales.

3.2. Claves didácticas para su aplicación en el aula

Para la implementación del *Total Physical Response* es importante aplicar una enseñanza global, en la cual se trate todo aquello que tenga relación con el desarrollo psicomotor, expresivo, intelectual y social de los estudiantes (Zabalza, 1996), de forma que los conocimientos se complementen entre ellos y el alumnado los aprenda de forma más sencilla.

Es por esta razón por la que el segundo idioma debe estar vinculado con las demás asignaturas. Para lograrlo, los docentes deben comunicarse entre sí continuamente, y para que los conocimientos se complementen es necesario fijar unas rutinas como referencia con el fin de llevar a cabo las distintas actividades en cada sesión, ya que los alumnos se encuentran más cómodos y tranquilos cuando tienen conocimiento del entorno en el que se encuentran (Brumfit, Moon, y Tongue, 1991; Dunn, 1993; Zabalza, 1996).

El papel del maestro es esencial, ya que su participación va a influir notablemente en la adquisición del alumnado, por lo que resulta primordial que sea excesivamente creativo y, por supuesto, tenga un gran conocimiento acerca de la lengua meta.

El docente debe favorecer la escucha activa del alumnado, por lo que es esencial la aportación de un *input* sencillo pero que a la vez no resulte aburrido (Krashen, 1981) y la utilización del paralenguaje para, además de facilitar la comprensión, llamar la atención de los discentes y mantener su concentración.

Al principio del proceso de enseñanza – aprendizaje, la principal labor del docente es dirigir al alumnado, mientras que los estudiantes sólo tienen que reproducir su modelo no verbal. Es buena idea que las órdenes que el profesor da sean familiares, divertidas o cercanas, ya que así los niños las adquirirán con menor dificultad.

Inicialmente, se deben aportar consignas sencillas combinadas con movimientos corporales y, cuando los estudiantes las dominen, conviene ir incrementando su complejidad. Las canciones pueden ser un buen recurso para trabajar estos aspectos (López, 2016). También el juego, que según Decroly (1998), ha de ser la estrategia didáctica más importante que facilite la comprensión y asimilación de los contenidos. Además de tener efectos positivos en la autoestima y la autorrealización, el juego permite la consolidación de los valores.

Finalmente, debemos hablar sobre la organización del espacio en la clase, puesto que es muy importante para intentar aprovechar al máximo todo aquello que pueden adquirir los estudiantes en el aula. Para ello, ha de haber una zona donde realicen sus tareas y otro espacio distinto en el cual puedan llevar a cabo aquellas que conlleven movimiento (Zabalza, 1996). Lo ideal es que se trate de un espacio amplio donde no se entorpezcan y molesten los unos a los otros, con la separación suficiente para moverse con libertad y cómodamente.

3.3. Consideraciones para su planificación didáctica

En primer lugar, el docente debe anticiparse y llevar a cabo una planificación didáctica en la cual se organicen las actividades que se pretenden realizar en cada sesión. Inicialmente, ha de pensar en actividades fáciles y a lo largo de la Unidad aumentar paulatinamente su complejidad. De igual modo, ha de tenerse en cuenta que no conviene sobrepasar los 45 minutos de actividad física y escucha activa. Si cada clase dura por ejemplo 60 minutos, la carga central debe durar en torno a 45, de modo que los 15 minutos restantes se inviertan en lo relacionado con la organización del aula y pequeños descansos entre las transiciones de las actividades.

En la primera sesión de la Unidad los niños ya pueden participar respondiendo a las órdenes del maestro, pero para ello, estas consignas deben adaptarse a su nivel y ser relativamente fáciles, pues se trata del inicio. Una forma de fomentar la participación es pidiendo que simplemente imiten, para que así vayan adquiriendo poco a poco los contenidos y más adelante responden físicamente a las órdenes sin recurrir a la imitación.

Con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-adquisición, el maestro puede llevar un registro acerca de lo que sucede en cada sesión (si los niños comprenden y participan, si cometen demasiados errores y dónde, si van adquiriendo la lengua, etc.). De esta manera, es posible replantear las actividades, estrategias o sesiones en base a aquello que se quiere mejorar.

Las actividades que se deseen realizar en clase tienen que llamar la atención del alumnado con el objetivo de hacerles sentir cómodos, a la vez que traten de favorecer sus habilidades en cuanto a la escucha, ya que la lectoescritura no la han desarrollado todavía en estas edades y, por tanto, no son del todo capaces de producir y leer textos en la lengua extranjera (Fos et al., 1996). Se debe mantener cierto entretenimiento para reducir así los niveles de estrés y motivar al alumnado.

Asimismo, es importante que estas actividades se repitan con determinada continuidad, tanto al empezar como al terminar la clase, con el fin de repasar los contenidos previos y hacer hincapié en los nuevos.

Es fundamental que la carga central de las sesiones no dure más de 45 minutos y que las tareas no se prolonguen más tiempo del necesario. Esto hará que los niños no se fatiguen demasiado, ya que a estas edades tienen una escasa capacidad de concentración.

Las áreas del lenguaje en las que se debe profundizar en mayor medida son las estructuras gramaticales y el vocabulario, las cuales se abordan en las órdenes que da el profesor (es decir, en los imperativos).

Éste es el responsable de realizar la planificación docente, guiar la clase y tomar decisiones a la hora de qué enseñar y de qué forma, así como de crear un ambiente propicio en el que se presente a los estudiantes el segundo idioma de la manera más efectiva y natural posible para que puedan incorporar las reglas básicas de tal idioma (Moya Guijarro y Albentosa Hernández, 2003; Muñoz Redondo y López Bautista, 2002- 2003; Mur, 2002).

Por otra parte, el maestro ha de tener muy en cuenta el papel del alumno a la hora de la planificación didáctica. El niño tiene el protagonismo desde el primer momento, pues debe estar atento para poder actuar según los mandatos del docente.

Cuando el niño es capaz de producir, adquiere aún un mayor protagonismo, ya que es él mismo quien pronuncia las órdenes a las que tienen que responder los demás compañeros (Anner, 2004; Asher, 2011). El profesor espera que los estudiantes cometan errores cuando empiezan a hablar, por lo que, en el momento en que estos se equivoquen, debe ser comprensivo y corregir únicamente los fallos más graves, de manera relajada. Poco a poco, irán avanzando en el aprendizaje y el maestro tendrá la posibilidad de corregir errores más leves, de manera que los alumnos irán perfeccionando la lengua meta.

Para concluir, es importante hablar sobre la evaluación. En este método, el docente tiene la oportunidad de verificar de forma bastante rápida si los alumnos han entendido o no la lengua a través de la observación, tanto colectiva como individualmente. Sin embargo, puede llevarse a cabo una evaluación formal a través de determinados instrumentos de evaluación como las guías de observación (que permite al maestro orientar su observación en el aula), las listas de cotejo (que consisten en una lista de los aspectos específicos que se van a evaluar) o el registro anecdótico (en el cual se anotan hechos, situaciones o actitudes concretas que han resultado significativas).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

4. Aspectos contextuales

4.1. Contexto del centro escolar

El contexto en el que se inscribe la propuesta didáctica -presentada en el siguiente apartado- se sitúa en la comunidad autónoma de Castilla y León, una región monolingüe que dispone de centros con sección bilingüe y centros con programa bilingüe. En este caso, nuestro centro escolar cuenta con sección bilingüe de primer a sexto curso de Educación Primaria.

En cuanto al contexto sociocultural, no hay demasiada diversidad de culturas y de etnias, caracterizándose por tanto por una relativa homogeneidad.

El centro en cuestión es de dos líneas y cuenta con las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, con un total de 652 alumnos, concretamente 296 en Educación Primaria.

Con respecto a las instalaciones, el centro cuenta con un amplio salón de actos; un gimnasio situado en el sótano, donde se lleva a cabo Educación Física y ciertos deportes extraescolares; y dos patios de recreo, uno para los alumnos de Educación Primaria y Secundaria y otro para Educación Infantil.

El colegio cuenta con una emisora de radio interna en la que, una vez al mes, los alumnos preparan y emiten un programa donde se comunican acontecimientos importantes, noticias o conmemoraciones.

Algunos de los servicios que ofrece el centro son el programa de Madrugadores, comedor escolar, competiciones deportivas y equipos federados, programa de Inmersión Lingüística en Inglés para 6º de Educación Primaria, convivencias cristianas, club deportivo y comunicación vía online con las familias (Educamos), entre muchos más.

El Proyecto Educativo está destinado a la Comunidad Educativa en su totalidad, esperando que ésta se esfuerce y comprometa en una educación de calidad.

Cada estudiante será el protagonista de su propio aprendizaje en un ambiente de comprensión y afecto, ya que la comunidad educativa tendrá en cuenta, sobre todo, todo lo positivo de cada alumno e intentará potenciar sus capacidades lo máximo posible, además de aumentar su autoestima.

El colegio se acoge también a un programa de integración escolar de alumnos con discapacidad psíquica y dispone, además, de diversos especialistas en Orientación, Logopedia o Pedagogía Terapéutica.

Finalmente, cabe destacar que cada curso escolar se celebra el llamado *English Day*, una jornada bilingüe en la que alumnos y maestros se reúnen para realizar diferentes talleres y actividades centradas en un tema específico, pero con un punto en común: el Inglés. Por el momento, se han celebrado cuatro jornadas con temas interesantes para los estudiantes, como *Animals*, *The Circus*, *Mardi Gras* o *Wild West*.

El personal del centro y los alumnos se dedican a elaborar materiales inspirados en estos temas con los que decoran las aulas y los espacios comunes, de manera que el colegio termina muy bien ambientado y permanece así durante todo el curso. Todo esto concluye con un desfile por parte del alumnado de Educación Primaria, disfrazado, al que también acuden las familias con el propósito de hacerlas partícipes y mostrarles todo lo que se ha llevado a cabo. El objetivo es hacer de la lengua extranjera un uso práctico de forma lúdica y entretenida.

4.2. Características del grupo-clase

La clase en la que se pretende implementar la propuesta de intervención se corresponde con el segundo curso de Educación Primaria. El grupo está constituido por 25 alumnos y alumnas de entre 6 y 7 años. Contamos con dos alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), puesto que ambos tienen discapacidad intelectual leve.

Se encuentran organizados por medio de grupos cooperativos, en los cuales cada alumno adopta un rol: coordinador, secretario, animador y guardián del silencio.

Se trata de una clase bastante participativa que suele trabajar adecuadamente en pequeños grupos.

El alumnado está acostumbrado a unas clases algo metódicas, puesto que suelen seguir la misma estructura. El libro de texto es un recurso bastante utilizado y se centran bastante en las actividades que éste contiene. La pizarra digital es otro recurso muy empleado, puesto que se recurre a ella para proyectar el libro de texto, tanto para explicar los contenidos como para realizar y corregir las diferentes tareas. Durante las explicaciones, el input que se proporciona es sencillo y resulta comprensible para los niños, aunque a veces se recurre a la traducción de alguna palabra del vocabulario. Normalmente, este vocabulario se repite varias veces con el fin de que el alumnado lo vaya memorizando y, más tarde, se llevan a cabo entre todos o de forma individual los ejercicios del libro de texto. Si lo hacen entre todos, la docente va preguntando a los niños al azar, y si lo hacen individualmente, deja unos minutos para que les dé tiempo a realizarlas antes de corregirlas.

Aunque estén en clase de Inglés, los estudiantes no suelen comunicarse entre ellos mediante esta lengua. Mientras trabajan, hay niños que repiten palabras del vocabulario por su cuenta y para pedir algún material a los compañeros se refieren a él en el idioma extranjero.

Cada cierto tiempo, hacen una redacción sobre el tema que se está explicando en esos momentos y después una exposición oral sobre ese tema que enseñan más tarde al resto de los compañeros. Para llevar a cabo esta última, tienen que aprenderse lo que han redactado anteriormente y pueden usar ese relato como apoyo en el momento de exponer, por si se sienten atascados.

Una manera que parece ser muy efectiva para motivar a los niños es la aplicación denominada “Class-Dojo”. En ella, cada alumno y alumna está representado por un avatar en forma de “monstruito”, cada uno diferente a los demás. Se trata de un sistema de puntos. Entre otras muchas cosas, un estudiante gana puntos si responde a algo adecuadamente, si tiene un buen comportamiento... y pierden puntos si ocurre lo contrario. Por cada determinada cantidad de puntos que acumulen pueden ganar diferentes recompensas, desde gominolas o un cambio de sitio temporal hasta elegir la próxima película que vean en clase o un diploma.

5. Propuesta didáctica

5.1. Justificación

A través de esta propuesta de intervención se pretende ejemplificar una serie de actividades basadas en el método *Total Physical Response*, de James Asher. A continuación, se incluyen las teorías sobre las cuales se sustenta.

En primer lugar, se basa en el Enfoque Comunicativo (Hymes, 1972; Savignon, 2018). Este enfoque sostiene que la comunicación es la función más valiosa del lenguaje y propone el desarrollo de habilidades comunicativas de recepción/compreensión. En las tareas que se proponen hay un vacío de información (Richards, 2006) y, debido a la necesidad real de comunicación, los oyentes deben intentar comprender estos vacíos para poder completar la tarea. También está influida por el Método Directo, donde la mímica y el contexto son esenciales.

Con el fin de contribuir al desarrollo de las destrezas que propone el Enfoque Comunicativo, en la propuesta didáctica se han incluido actividades basadas fundamentalmente en la escucha activa y la comprensión del *input* lingüístico. Es normal que los estudiantes no entiendan totalmente todo lo que dice el maestro, pero gracias al contexto y la mímica se facilitará la comprensión.

Otra teoría trascendental que fundamenta la propuesta es la de la adquisición de segundas lenguas, de Stephen Krashen, que se asienta sobre sus cinco hipótesis. En esta propuesta de intervención destacan dos de ellas: la del *input* comprensible y la del filtro afectivo. De esta manera, se ofrecerá un *input* comprensible para su nivel pero que tampoco les resulte extremadamente fácil con el fin de que permanezcan concentrados. Asimismo, haciendo referencia al filtro afectivo, se tratará de crear un clima de motivación, libre de ansiedad.

La propuesta se sustenta en el marco legal educativo actual (LOMCE y disposiciones oficiales vigentes). Los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave con los que se corresponde, se encuentran especificados en Anexos.

5.2. Gestión del aula, temporalización, recurso principal y evaluación

Por una parte, en cuanto a la temporalización, las sesiones tienen una duración de una hora. Sin embargo, la carga central de cada una de ellas no superará los 45 minutos, pues de lo contrario el alumnado no sería capaz de mantener la concentración y terminaría fatigado, según las consideraciones didácticas del método TPR (mencionadas en el Marco Teórico).

Por otra parte, en relación a la organización del espacio, bastará con que haya cierta separación entre los alumnos durante las actividades que se van a desarrollar, pues tendrán que realizar gestos y movimientos sencillos. La única excepción es una actividad (*Twister*) en la que será necesaria la utilización de un espacio más amplio como puede ser el gimnasio, con el fin de lograr una mayor comodidad a la hora de ponerla en práctica.

Cabe destacar que en cuanto a los materiales que se van a utilizar destaca uno que tendrá un papel crucial en esta propuesta didáctica: un títere que responde al nombre de "*Muppet*". La marioneta se encargará de dar las consignas al alumnado, de manera que el maestro pasará a un segundo plano a la vista de los niños. Sin embargo, habrá ocasiones en las que el docente pueda intervenir e interactuar con la marioneta y los estudiantes. El uso de este tipo de materiales en el método TPR es habitual, ya que llama bastante la atención de los niños.

Para terminar, se puede comprobar que el alumnado responde a lo que se pide a través de la observación, pero para llevar un control más ajustado se podría utilizar una guía de observación o el registro anecdótico por medio de un cuaderno. También se propone una lista de cotejo con las acciones y actitudes que se quieren evaluar (ver Anexo).

5.3. Descripción de las sesiones y actividades

- Sesión 1
- **Actividad rutinaria sobre los estados de ánimo: *How are you feeling today?***

Temporalización

10 minutos.

Organización de la clase

Durante esta actividad, los estudiantes pueden estar sentados en su sitio, pero si lo desean pueden levantarse cuando la marioneta se dirija a ellos de manera individual.

Recursos

- Marioneta.

Descripción

Se realizará de manera rutinaria una actividad en la que, la marioneta preguntará a los niños cómo se sienten: *happy*, *sad* o *angry*. Será la propia marioneta quien dé estas opciones, pero a través de gestos y usando un tono de voz que represente dicha emoción, para que los niños puedan identificar su significado. Por ejemplo, para decir *happy*, levantará los brazos y lo entonará de forma muy alegre; para decir *sad*, cabizbaja y con un tono de voz apagado, desganado; y finalmente para *angry*, mediante un gesto desafiante y gritando.

Si el alumnado va comprendiendo estos conceptos, se pueden añadir otros estados de ánimo como *tired* (representándolo con un bostezo y levantando los brazos como si se estuviera estirando) o *scared* (haciendo como que tiritita y escondiendo la cabeza tras las manos).

- **La marioneta habla sobre el tiempo atmosférico de ese día: *What's the weather like today?***

Temporalización

15 minutos.

Organización de la clase

Los niños pueden permanecer sentados de la forma habitual, en sus sillas.

Recursos

- Marioneta.
- Cartulinas en forma de sol (amarilla), nubes (blancas), gotas de lluvia (azules), termómetro azul para representar que hace frío y termómetro rojo para representar que hace calor.
- Blu-tack para pegar las cartulinas.

Descripción

En esta parte de la sesión, la marioneta mirará por la ventana y comenzará a plantear a los estudiantes el tiempo atmosférico que hace ese día. Aunque este contenido ya ha sido trabajado en el primer curso, con el fin de facilitar la comprensión les presentará un sol (*it's sunny*), tres nubes (*it's cloudy*), tres gotas de lluvia (*it's rainy*), un termómetro azul que indicará que hace frío (*it's cold*) y un termómetro rojo que indicará que hace calor (*it's hot*). Para representar el frío hará como que está tiritando y se abraza, y para representar el calor, como que está sudando. Estos recursos estarán elaborados con cartulinas de colores.

Concretamente, la marioneta señalará o cogerá cada uno de estos elementos y pronunciará varias veces su nombre. La intención no es que los estudiantes lo repitan, simplemente que lo comprendan, aunque puede suceder que algún niño comience a repetir el vocabulario sin pedírselo. Después, la marioneta señalará a dos niños al azar para que se levanten y les preguntará cuál de esos elementos está presente hoy. Lo que deben hacer es colocarlos en la pizarra con ayuda de blu-tack de forma que se asemeje todo lo posible al tiempo atmosférico de ese día. Una vez estén colocados, la marioneta preguntará al resto de la clase señalando los respectivos elementos para cambiarlos si no se corresponden con la realidad (*Is it rainy? Yes/No, Is it sunny? Yes/No...*)

A partir de este momento, esta actividad se puede introducir más adelante de vez en cuando para no olvidar estos contenidos o incluso cada día a modo de rutina.

- **Canción sobre las partes del cuerpo: *Parts of the Body***

Temporalización

20 minutos (la duración es de 2 a 3 minutos, pero se proyectará más de una vez)

Organización de la clase

En esta ocasión, los niños estarán de pie y se separarán entre unos y otros con el fin de realizar la actividad con la mayor comodidad posible.

Recursos

- Marioneta.

- La canción: <https://www.youtube.com/watch?v=TNNQ9bT1YQw>

Descripción

Se proyectará la canción “*Body Parts for Children*”. Antes de escucharla, la marioneta preguntará a los alumnos sobre las partes del cuerpo con el objetivo de saber sus conocimientos previos. La primera vez que se proyecte, sólo se pedirá que escuchen y pongan atención al vídeo. Se puede proyectar una segunda vez con el objetivo de que los niños la comprendan mejor. Para ello, el docente puede ir parando el vídeo para enfatizar algún elemento con ayuda de la marioneta. Las siguientes veces que se ponga la canción ya se pedirá a los niños que bailen tocando las partes del cuerpo de las que habla la canción. Las partes del cuerpo que se enseñan son las siguientes:

Head, neck, shoulders, hands, fingers, tummy, legs, knees and feet.

- **Señalar diferentes partes del cuerpo**

Temporalización

15 minutos.

Organización de la clase

Al igual que anteriormente, los niños estarán de pie y se separarán para que haya espacio entre unos y otros y así poder realizar la actividad con la mayor comodidad posible.

Recursos

- Marioneta.

Descripción

Una vez se haya trabajado con la canción, la marioneta empezará a hacer preguntas a los niños acerca de dónde se encuentran determinadas partes del cuerpo: head, neck, shoulders, hands, fingers, tummy, legs, knees and feet.

Para que los niños puedan comprender por cuáles pregunta, la propia marioneta hará gestos o señalizaciones. Si resulta complicado, el profesor podrá intervenir y señalar esas partes en la marioneta o en él mismo.

- Sesión 2

- **Actividad rutina sobre los estados de ánimo: *How are you feeling today?***

Temporalización

10 minutos.

Organización de la clase

El alumnado puede estar en su sitio, pero si lo desean pueden levantarse cuando la marioneta se dirija a ellos de manera individual.

Recursos

- Marioneta.

Descripción

Se realizará de manera rutinaria una actividad en la que, como en la previa sesión, la marioneta preguntará a los niños sobre cómo se sienten: *happy, sad* o

angry. Será la propia marioneta quien dé estas opciones, pero a través de gestos y usando un tono de voz que represente dicha emoción, para que los niños puedan identificar su significado. Por ejemplo, para decir *happy*, levantará los brazos y lo entonará de forma muy alegre; para decir *sad*, cabizbaja y con un tono de voz apagado, desganado; y finalmente para *angry*, mediante un gesto desafiante y gritando.

Si el alumnado va comprendiendo estos conceptos, se pueden añadir otros estados de ánimo como *tired* (representándolo con un bostezo y levantando los brazos como si se estuviera estirando) o *scared* (haciendo como que tiritita y escondiendo la cabeza tras las manos).

- **Canción sobre las partes del cuerpo: *Parts of the Body***

Temporalización

20 minutos (la duración es de 2 a 3 minutos, pero se proyectará más de una vez)

Organización de la clase

En esta ocasión, los niños estarán de pie y se separarán entre unos y otros con el fin de realizar la actividad con la mayor comodidad posible.

Recursos

- La canción: <https://www.youtube.com/watch?v=TNNQ9bT1YQw>

Descripción

Se proyectará la canción “*Body Parts for Children*”. En la sesión anterior, la marioneta preguntaba a los alumnos sobre las partes del cuerpo para saber sus conocimientos previos. Esta vez preguntará sobre ellas pero con el fin de conocer las que han retenido. La primera vez que se ponga la canción no se pedirá al alumnado que únicamente escuche sino que participarán ya desde el primer momento. Sin embargo, para facilitar la comprensión se hará como en la sesión anterior, parar el vídeo cada cierto tiempo para que la marioneta repita más despacio el vocabulario y al mismo tiempo, los niños bailen y señalen la

parte correspondiente. Las siguientes proyecciones que se hagan, que serán otras dos o tres más, ya no se pausará el vídeo y los estudiantes podrán bailar mientras dure y tendrán que tocar cada una de las partes del cuerpo cuando corresponda.

Cabe destacar que la marioneta también bailará (y el maestro) y señalará esas partes, pues hace de modelo para el alumnado.

El vocabulario era el siguiente: head, neck, shoulders, hands, fingers, tummy, legs, knees and feet.

- **Señalar diferentes partes del cuerpo en el compañero/a**

Temporalización

15 minutos.

Organización de la clase

Recursos

- Marioneta.

Descripción

En esta ocasión, se pedirá al alumnado que se ponga en parejas. Pueden organizarse ellos mismos, pero si hay problemas a la hora de distribuirse, la marioneta (el maestro) intervendrá.

Se especificará a los niños que deben señalar las partes del cuerpo que nombre la marioneta, pero no en ellos mismos, sino en su compañero o compañera.

Después, la marioneta comenzará a dar órdenes sobre cuáles deben señalar y lo indicará con gestos para facilitar la comprensión (el maestro puede intervenir), aunque de vez en cuando no hará gestos para ir comprobando si los niños van adquiriendo el vocabulario sin tener a la marioneta como referencia.

- **Juego *Simon Says***

Temporalización

15 minutos.

Organización de la clase

Para poder llevar a cabo este juego es necesario que haya espacio, por lo que los alumnos se separarán entre unos y otros para que se realice con comodidad y no se entorpezcan.

Recursos

- Marioneta.

Descripción

El juego trata de lo siguiente: la marioneta ordenará a los niños que toquen una parte determinada de su cuerpo, pero únicamente deben realizar dicha acción si ésta dice “*Simon says...*”

El vocabulario era el siguiente: head, neck, shoulders, hands, fingers, tummy, legs, knees and feet.

Los primeros intentos serán a modo de prueba para que los alumnos vayan comprendiendo las reglas. Una vez hayan entendido su funcionamiento, comenzarán a jugar y cada vez que un alumno se equivoque, éste permanecerá parado hasta que finalmente quede uno (o algunos) que serán los ganadores.

- Sesión 3
- **Actividad de rutina sobre los estados de ánimo: *How are you feeling today?***

Temporalización

10 minutos.

Organización de la clase

Pueden estar sentados en su sitio, pero si lo desean pueden levantarse cuando la marioneta se dirija a ellos de manera individual.

Recursos

- Marioneta.

Descripción

Se realizará de manera rutinaria una actividad en la que, como en la previa sesión, la marioneta preguntará a los niños sobre cómo se sienten: *happy*, *sad* o *angry*. Será la propia marioneta quien dé estas opciones, pero a través de gestos y usando un tono de voz que represente dicha emoción, para que los niños puedan identificar su significado. Por ejemplo, para decir *happy*, levantará los brazos y lo entonará de forma muy alegre; para decir *sad*, cabizbaja y con un tono de voz apagado, desganado; y finalmente para *angry*, mediante un gesto desafiante y gritando.

Si el alumnado va comprendiendo estos conceptos, se pueden añadir otros estados de ánimo como *tired* (representándolo con un bostezo y levantando los brazos como si se estuviera estirando) o *scared* (haciendo como que tiritita y escondiendo la cabeza tras las manos).

- **Canción sobre las partes del cuerpo: *Parts of the Body***

Temporalización

10 minutos (la duración es de 2 a 3 minutos, pero se proyectará más de una vez)

Organización de la clase

En esta ocasión, los niños estarán de pie y se separarán entre unos y otros con el fin de realizar la actividad con la mayor comodidad posible.

Recursos

- Marioneta.
- La canción: <https://www.youtube.com/watch?v=TNNQ9bT1YQw>

Descripción

Se proyectará la canción "*Body Parts for Children*". En esta ocasión no se hará ningún corte, pues ya les resultará familiar tras las dos sesiones anteriores. Se

proyectará dos o tres veces, en las cuales los estudiantes empezarán a bailar y señalar las partes del cuerpo desde el inicio. Como en los días anteriores, la marioneta también bailará e indicará esas partes del cuerpo también bailando cuando corresponda.

El vocabulario era el siguiente: head, neck, shoulders, hands, fingers, tummy, legs, knees and feet.

- ***Twister***

Temporalización

25 minutos

Organización de la clase

Lo adecuado sería utilizar el gimnasio u otra aula con más amplitud. Los alumnos se dispondrán alrededor del *twister* esperando las órdenes de la marioneta.

Recursos

- Marioneta.
- O bien se utilizan 5 juegos de *twister* y se juntan para crear uno “gigante”, o bien se usan círculos de cartulinas de color verde, rojo, azul y amarillo y se ponen directamente en el suelo, creando también un *twister* a mayor escala.

Descripción

Una vez el alumnado se encuentre alrededor del *twister*, la marioneta empezará a dar órdenes indicando qué parte del cuerpo tienen que colocar en los diferentes círculos de colores. Las órdenes tendrían la siguiente estructura: *touch the (...) circle with your (...)*. Por ejemplo: *touch the green circle with your head!*

En el caso de las partes del cuerpo en las que haya derecha e izquierda, no se hará distinción, sino que los estudiantes podrán tocar el círculo con cualquiera de las dos.

Ya saben los colores en inglés porque es un contenido que se lleva trabajando desde los cursos anteriores, por lo que no debería haber problema en su comprensión. En caso de que hubiera problemas además de ayudar indicando de vez en cuando la parte corporal que corresponde, la marioneta podría señalar de qué color se trata en un objeto que sea de ese mismo color.

- **La marioneta habla sobre las prendas de ropa**

Temporalización

15 minutos

Organización de la clase

Los niños estarán sentados en sus sitios.

Recursos

- Marioneta.
- Dos osos de peluche grandes. Uno vestido con camiseta, pantalones, gorra y zapatos, y otro con vestido, sudadera y zapatos.

Descripción

Al llegar a clase, los niños se sentarán y escucharán a la marioneta, quien presentará a dos personajes nuevos (los osos de peluche): Winnie y Baloo. Winnie está vestida con una camiseta, unos pantalones, una gorra y los zapatos, mientras que Baloo lleva un vestido, una sudadera y zapatos. La marioneta les presentará como sus amigos y empezará a elogiar cómo van vestidos haciendo hincapié en cada prenda y señalizándolas bien para que, de esta forma, los niños vayan reteniendo sus nombres.

Después, la marioneta señalará cada una de las prendas de ropa de los osos y pedirá al alumnado que si llevan alguna de ellas puesta las señalen en sí mismos también.

Concretamente, el vocabulario que se va a trabajar es el siguiente: *t-shirt, trousers, cap, shoes, sweater, dress*.

- Sesión 4

- **Actividad rutina sobre los estados de ánimo: *How are you feeling today?***

Temporalización

10 minutos.

Organización de la clase

Durante esta actividad también pueden estar sentados en su sitio, pero si lo desean pueden levantarse cuando la marioneta se dirija a ellos de manera individual.

Recursos

- Marioneta.

Descripción

Se realizará de manera rutinaria una actividad en la que, como en la previa sesión, la marioneta preguntará a los niños sobre cómo se sienten: *happy*, *sad* o *angry*. Será la propia marioneta quien dé estas opciones, pero a través de gestos y usando un tono de voz que represente dicha emoción, para que los niños puedan identificar su significado. Por ejemplo, para decir *happy*, levantará los brazos y lo entonará de forma muy alegre; para decir *sad*, cabizbaja y con un tono de voz apagado, desganado; y finalmente para *angry*, mediante un gesto desafiante y gritando.

Si el alumnado va comprendiendo estos conceptos, se pueden añadir otros estados de ánimo como *tired* (representándolo con un bostezo y levantando los brazos como si se estuviera estirando) o *scared* (haciendo como que tiritita y escondiendo la cabeza tras las manos).

- **Señalar prendas de ropa**

Temporalización

25 minutos

Organización de la clase

Los estudiantes estarán de pie, con suficiente espacio entre unos y otros.

Recursos

- Marioneta.
- Los dos osos de peluche grandes de la sesión anterior (uno vestido con camiseta, pantalones, gorra y zapatos, y otro con vestido, sudadera y zapatos).
- Varias gorras, vestidos y alguna sudadera que se colocarán por la clase.

Descripción

De nuevo, la marioneta mostrará admiración sobre cómo van vestidos los ositos de peluche del día anterior (que estarán de nuevo presentes en el aula) y preguntará al alumnado si se acuerdan del nombre de las prendas de ropa que llevaban. Después, para recordarlas, comenzará a señalarlas y decir su nombre una por una: *t-shirt, trousers, cap, shoes, sweater, dress*.

A continuación, la marioneta comenzará a dar órdenes para que los niños señalen determinadas prendas de ropa, en ellos mismos si las llevan y en sus compañeros si ellos mismos no las tienen. Empezará por ordenar señalar camisetas, pantalones, zapatos y sudaderas, que es ropa muy habitual con la que los alumnos van vestidos a clase. La orden será: *touch your t-shirt/trousers/shoes/sweater!* Repetirá estas mismas varias veces. Después incluirá *dress* (vestido) y *cap* (gorra), y aclarará que hay varias prendas de ropa como estas en clase y tienen que ir donde estén a señalarlas. Las órdenes serán: *touch the caps/dresses!*

- **Actividad final: *dress up the doll!***

Temporalización

25 minutos

Organización de la clase

Cada alumno/a se colocará de pie frente a su mesa, sobre la cual pondrá su peluche o muñeco junto con las distintas prendas.

Recursos

- Marioneta.
- Peluches o muñecos medianos/grandes.
- Diversas prendas de ropa basadas en el vocabulario trabajado, concretamente 25 de cada una, ya que hay 25 estudiantes. Estas prendas son camisetas, sudaderas, pantalones, gorras, vestidos y zapatos. Se pediría a los niños que trajeran ellos mismos estos materiales de casa. No importa de quién sea la ropa, incluso puede ser ropa de muñecos.

Descripción

En esta actividad final, el alumnado tendrá que vestir a un peluche o muñeco según las instrucciones que les dé la marioneta. Cada alumno dispondrá de un muñeco y las seis prendas de ropa que se están trabajando: una camiseta, una sudadera, unos pantalones, una gorra, un vestido y un par de zapatos.

Por tanto, en esta tarea se combinará el vocabulario de las partes corporales (*head, neck, shoulders, hands, fingers, tummy, legs, knees and feet*) y de las diferentes prendas de ropa (*t-shirt, trousers, cap, shoes, sweater, dress*).

La marioneta comenzará a dar este tipo de órdenes: *Put the trousers on the legs!*, *Put the cap on the head!*, *Put the shoes on the feet!*, *Put the t-shirt on the tummy!*, etc.

Pero también puede dar órdenes que resulten algo chistosas como por ejemplo: *Put the shoes on the hands!*. Esto es porque, además de ser graciosas, al pedir que coloquen una prenda en una parte totalmente distinta a la habitual provoca que el alumno piense más, pues si ya conoce dónde va esa prenda puede hacerlo simplemente porque ya lo sabe de antes.

Cada cierto tiempo, tras terminar de dar una orden, la marioneta pedirá al alumnado que se quede quieto y revisará más detenidamente si lo han colocado bien. Por cada acierto entregará a cada niño o niña una pegatina a modo de recompensa.

CONCLUSIONES GENERALES

En primer lugar, me gustaría comentar que cuando supe de la existencia del método TPR, en el último curso de la carrera, me llamó bastante la atención. Sin embargo, ha sido durante el desarrollo del Trabajo Fin de Grado cuando más he aprendido acerca de esta metodología. La realización de este proyecto me ha ayudado a conocer más en profundidad el método, así como sus precursores y las teorías en las que se fundamenta. Para poder llevarlo a cabo, he consultado distintas fuentes que me han permitido, por una parte, explicar el marco teórico y, por otra, realizar una propuesta didáctica.

Así pues, se concluye que el método TPR resulta muy útil en la adquisición de la lengua inglesa a edades tempranas, y muy favorecedor para desarrollar ampliamente la comprensión oral en lengua inglesa. Pero para garantizar resultados se deben cumplir los principios en los que se sustenta, los cuales han sido abordados en el marco teórico de este trabajo.

Uno de los principales objetivos de este Trabajo Fin de Grado ha sido el desarrollo de una propuesta de intervención para segundo curso de Educación Primaria a través del método TPR, siguiendo los principios metodológicos y características del mismo.

Este método está pensado sobre todo para aplicarse en la etapa de Educación Infantil, y lo que he intentado demostrar también es que es posible utilizarlo en las primeras etapas de Educación Primaria, debido a las características tanto físicas como psicológicas de los alumnos a estas edades.

También me gustaría hacer alusión a que la propuesta que he desarrollado se podría haber extendido con la planificación de alguna sesión más con el fin de reforzar los contenidos y haber aportado otras variantes del método estudiado.

Desafortunadamente, al haber realizado ya el Prácticum II el curso anterior, no he podido poner en práctica mi propuesta. Me hubiera gustado tener la oportunidad, pues creo que de esa manera hubiera podido analizar mejor qué aspectos del proyecto han dado buenos resultados y cuáles no, si las actividades han sido adecuadas y observar el comportamiento y las reacciones del alumnado. De este modo, se hubieran podido establecer conclusiones más concretas sobre su utilidad en los primeros cursos de Educación Primaria. Al mismo tiempo, hubiera sido posible llevar a cabo una propuesta de mejora en la cual se planteasen posibles soluciones si ha surgido algún problema o corregir determinados aspectos. Además, creo que hubiera sido muy enriquecedor, pues no deja de ser una experiencia nueva que me servirá para el futuro, tanto a nivel personal como profesional.

REFERENCIAS

- Anner, C.M. (2004). Teaching English as a foreign language through action techniques. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 5, 75-87.
- Aramburu Oyarbide, M. (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(34), 1-17. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2902>
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53, 3-17.
- Asher, J. (2002). *Brainswitching: Learning on the right side of the brain*. Sky Oaks Productions.
- Asher, J. (2012). *Learning Another Language Through Actions*. (7ª ed). Sky Oaks Productions.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. Recuperado de <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>
- Brumfit, C., Moon, J., y Tongue, R. (1991). *Teaching English to children: From practice to principle*. Pearson.
- Bruner, J. (1985). *Child's Talk: Learning to Use Language*. W. W. Norton & Company.
- 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*, 60(3), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5250Canga.pdf>
- Cervantes, C. C. V. (s.f.). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque comunicativo. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Cervantes, C. C. V. (2008). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque natural. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Anaya.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (22 de mayo de 2019). *RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/ES/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.SPA&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3AFULL

- Dulay, H. and Burt, M. (1977) Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 5-126). Regents.
- Dunn, O. (1993). *Beginning English with young learners*. Macmillan.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*. Recuperado de https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf
- Gallardo, C. P. (2018). *Psicología Online*. Área de Broca y Wernicke: diferencias y funciones. Recuperado de <https://www.psicologia-online.com/area-de-broca-y-wernicke-diferencias-y-funciones-4110.html#:~:text=Las%20t%C3%A9cnicas%20de%20neuroimagen%20y,y%20el%20C3%A1rea%20de%20Wernicke>
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., & Vez Jeremías, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas*. Síntesis.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. («BOE», núm 106, 4 de mayo de 2006).
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. («BOE» núm. 295, 10 de diciembre de 2013).
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Institute of English.
- Krashen, S. D., & Terrell, R. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Martínez Carrillo, M. C. (2009). Enseñar a conversar: principios teóricos de un enfoque comunicativo de la competencia conversacional en E/LE. *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Vol 2. (pp. 619-632). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0619.pdf

- Miller, M. (2011). How well do junior high TPRS German students do on the AATG level 2 exam? Answer: Not bad! *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 10-12.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria*. («BOE» núm. 52, 1 de marzo de 2014).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Real Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. («BOE» núm. 142, 25 de julio de 2016).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. («BOE» núm. 25, 29 de enero de 2015).
- Moya Guijarro, A. J. y Albentosa Hernández, J. I. (2003). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Muñoz Redondo, M. C. y López Bautista, D. (2002-2003). Aprendizaje temprano de una segunda lengua. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 169-175.
- Mur, O. (2002). *Cómo introducir el inglés en educación infantil*. CIISPRAXIS.
- Rivero, M. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de Psicología, Universidad de Barcelona*, 57, 45-64. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuariopsicologia/article/viewFile/9248/11824>
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. SGEL.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*.
- Shatz M. (1982). On mechanisms of language acquisition: can features of the communicative environment account for development?. E. Warnner & L. R. Gleitman (eds.): *The state of the art*. Londres: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Paidós.
- Zabalza, M. A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

ANEXO

1. En este anexo se recogen los componentes curriculares sobre los que se sustenta la propuesta didáctica. En particular, la selección de competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Competencias clave
<ul style="list-style-type: none">- Comunicación lingüística.- Aprender a aprender.- Competencias sociales y cívicas.- Conciencia y expresiones culturales.

Contenidos comunes a todos los bloques
<p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos, relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none">- Lenguaje no verbal (gestos, expresión facial, contacto visual).
<p>Funciones comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Comprensión y uso de instrucciones sencillas.- Expresión y preguntas sobre la localización de las cosas.
<p>Estructuras sintáctico-discursivas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Expresión de la cantidad (singular/plural).- El verbo “to be” en presente simple, y en forma afirmativa, negativa e interrogativa.
<p>Léxico oral y escrito de alta frecuencia, relativo a:</p> <ul style="list-style-type: none">- Partes del cuerpo.- Prendas de vestir

BLOQUE 1. COMPRESIÓN DE TEXTOS ORALES	
CONTENIDOS	Estrategias de comprensión: <ul style="list-style-type: none">- Utilización de estrategias básicas para apoyar la comprensión: escucha activa, lenguaje no verbal, lectura de imágenes, identificación de expresiones y rutinas.- Inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none">- Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.- Identificar el sentido general y un repertorio limitado de vocabulario y de expresiones en textos orales muy breves y sencillos, con predominio de estructuras simples y léxico de uso muy frecuente, articulados con claridad y muy lentamente y transmitidos de viva voz o por medios técnicos, sobre temas relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses en contextos cotidianos muy predecibles siempre que se cuente con apoyo, visual, posibilidad de repetición y con una importante referencia contextual.- Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses.- Discriminar patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación básicos y reconocer los significados e intenciones comunicativas generales relacionados con los mismos.

<p>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende lo que se le dice en transacciones habituales muy sencillas (rutinas diarias del aula, instrucciones...). - Reconoce patrones de entonación muy básicos en diferentes contextos comunicativos (preguntas y exclamaciones). - Comprende el sentido general y lo esencial de narraciones orales adecuadas a su nivel con apoyo visual.
--	--

2. Se adjunta la lista de cotejo que podría utilizarse para evaluar.

	Logrado	Medianamente logrado	No logrado	Observaciones
Muestra interés, tratando de permanecer atento/a				
Participa en las actividades (independientemente de que cometa errores o no)				
Imita las acciones/gestos que se indican				
Responde a las órdenes del profesor cuando tiene un modelo en el que fijarse				
Responde a las órdenes del profesor cuando NO tiene un modelo en el que fijarse				