



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Y

TRABAJO SOCIAL

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

**LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS A TRAVÉS DE
LA POESÍA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTOR: ANA REDONDO COSGAYA

TUTOR: MARÍA SANZ CASARES

2015-2016

RESUMEN

El objetivo principal de este Trabajo Final de Grado (TFG) es la creación de actividades para la enseñanza del inglés a través de la poesía. Para ello, en primer lugar se llevará a cabo un análisis de los aspectos fundamentales relativos al rol del profesor y del alumno, de las características de la enseñanza de una lengua extranjera, propuestas por las diferentes metodologías existentes, con el propósito de encontrar las diversas posibilidades que nos ofrece cada una de ellas y realizar un proyecto original para enseñar la lengua inglesa a través de poesías a un alumnado de quinto curso de Educación Primaria. Lo que se pretende conseguir con este nuevo enfoque es motivar al alumnado en el arduo camino de su aprendizaje de una lengua extranjera y, en consecuencia, conseguir un avance significativo en su competencia en dicha lengua. Es por ello que se realizarán actividades que les permitan crear sus propios poemas, divertirse y al mismo tiempo aprender.

PALABRAS CLAVE: Metodología, Enseñanza-aprendizaje, Idioma extranjero, Krashen, Poesía.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is the creation and development of various activities for the teaching of English through poetry. In the first place we will carry out an analysis of the fundamental roles of both the teacher and the students, together with the main features of the teaching process in a foreign language designed by the current methodologies. This will allow us to find out the different possibilities each methodology offers in order that we can create an original project for the teaching of English as a foreign language through poetry in the fifth grade of Primary Education. The activities we propose will allow the students to create their own poems, while in the process they may enjoy themselves and learn as much English as possible. With this approach we mean to engage the students in the hard path of learning a foreign language and, consequently, to be able to achieve a certain progress in their competence of that language.

KEY WORDS: Methodology, Teaching-learning, Foreign language, Krashen, Poetry.

Índice de contenidos

Resumen	2
1. Introducción	5
2. Hipótesis, objetivos y competencias del TFG	7
2.1 Hipótesis	7
2.2 Objetivos	7
2.3 Vinculación del TFG con las competencias del Grado de Educación Primaria	7
3. Fundamentación teórica	9
3.2. Método natural o directo	10
3.3. Método audio-lingual	11
3.4. Enfoque comunicativo	12
3.5. Community Language Learning	14
3.6. Total Physical Response (TPR)	15
3.7. The silent way	18
3.8. Sugestopedia	20
3.9. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)	21
3.10. La poesía como método de enseñanza del inglés	23
4. Diseño práctico: la poesía en el aula de 5ºB de primaria	25
4.1. Contexto y participantes	25
4.2. Metodología	25
4.3. Prácticas	26
4.3.1. Práctica 1: three blind mice	26
4.3.2. Práctica 2: rhyming couplet	27
4.3.3. Práctica 3: Maurice Sendak	28
4.3.4. Práctica 4: rice pudding	28
4.3.5. Práctica 5: the king breakfast	29
4.3.6. Práctica 6: create our flower	30
4.3.7. Práctica 7: shape poetry	30
4.3.8. Práctica 8 : windmill	31
4.4. Materiales	31
4.5. Evaluación	31
4.6. Resultados	32
5. Conclusiones finales del TFG	35

6. Bibliografía.....	36
7. Anexos.....	42
7.1. Anexo 1	42
7.2. Anexo 2.....	42
7.3. Anexo 3.....	44
7.4. Anexo 4	46
7.5. Anexo 5.....	47
7.6. Anexo 6.....	50
7.7. Anexo 7	51
7.8. Anexo 8.....	52
7.9. Anexo 9.....	53

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo final de grado consiste en el desarrollo de una nueva manera de impartir las clases de inglés. Para ello, dicho trabajo está enfocado al tercer ciclo de Educación Primaria.

La herramienta principal con la que trabajaremos será la poesía. Pero, lo primero que debemos conocer es qué es la poesía y cómo podemos desarrollar un programa de trabajo con ella en la escuela para la enseñanza del inglés.

Para definir qué es la poesía usaremos las palabras de Charles Ghinga en el libro *Collection of Poems, Songs and Lullabies* escrito por Emma Walton Hamilton y Julie Andrews (2009:163).

What is a poem?

A whisper, a shout, thoughts turned inside out.

A laugh, a sight, an echo passing by.

A rhythm, a rhyme, a moment caught in time.

A moon, a star, a glimpse of who you are.

Como vemos en el poema anterior, la poesía puede ser desde un susurro hasta un grito. Pero, para mí, es un recurso para expresar sentimientos, emociones... Es decir, una forma de comunicación con el mundo y con uno mismo. Con este proyecto, aparte de conseguir atraer a los alumnos al estudio de la lengua inglesa, también se busca que cada uno aprenda a expresarse y encuentre su definición de poesía. Es por ello razón, que el punto de partida de este trabajo sea este poema.

La idea de juntar la poesía con la enseñanza del inglés aparece por la creciente necesidad de modernizar la metodología seguida en las clases de idiomas extranjeros, en concreto en las clases de inglés. A partir de mis vivencias, las de personas cercanas y lo que he observado durante mis periodos de prácticas he llegado a la conclusión de que para que el alumno se interese por esta asignatura como lo hace por otras debemos olvidarnos de las clases teóricas y estáticas, a las que estamos acostumbrados, e intentar llegar a él a través de actividades dinámicas y creativas mediante juegos u otras técnicas.

Autores como Erik Erikson (1982) y Paul Moor (1981) opinan que los niños están más motivados y estimulados en la clase de lengua extranjera cuando se utilizan materiales auténticos, tales como juegos, imágenes, poesía, objetos reales... en lugar de los tradicionales libros de texto.

Danielson (1980: 3) afirma que:

The procedure in language learning involves listening first, to be followed by speaking. Then come reading, and finally the writing of the language. This is just the order in which a child learns this mother tongue.

A lo largo del grado hemos podido comprobar que la mejor manera de llevar a cabo la enseñanza de cualquier idioma extranjero es seguir los pasos que usamos para enseñar nuestra lengua materna.

El objetivo de este trabajo es desarrollar y comprobar si se puede enseñar inglés usando una metodología diferente, de tal manera que mi intención es que los alumnos aprendan inglés sin percatarse de ello, puesto que eso es el verdadero aprendizaje. Lo que busco es que relacionen el inglés con una actividad divertida, en la que ellos pueden crear, expresarse, sentir y disfrutar.

2. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DEL TFG

2.1 HIPÓTESIS

La hipótesis de este Trabajo Fin de Grado consiste en el desarrollo de una metodología diferente para la enseñanza del inglés. Una metodología más activa, en la que nuestros alumnos puedan aprender mientras se divierten, dónde el alumnado adquiera un papel protagonista y el profesor sea un simple guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 OBJETIVOS

Los objetivos que se proponen y pretenden conseguir mediante la realización de este proyecto son:

- Diseñar actividades atractivas para nuestro alumnado, en las que puedan expresar sus sentimientos, pensamientos, opiniones, etcétera.
- Proporcionar a nuestro alumnado la libertad que necesite para realizar sus trabajos sin intervención, a no ser que sea imprescindible.
- Evitar las correcciones innecesarias a nuestro alumnado, puesto que solo conseguiríamos incrementar su frustración hacia la lengua extranjera.
- Crear un ambiente de trabajo adecuado, tranquilo y relajado, donde los alumnos puedan participar y se sientan cómodos.

2.3 VINCULACIÓN DEL TFG CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

A lo largo de este apartado, trataremos de reflejar la relación entre las competencias adquiridas a lo largo del Grado cursado en la Universidad de Valladolid, que quedan recogidas en el Real Decreto de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias, y por tanto de este TFG. Así pues, las competencias específicas del Grado presentes en este TFG son:

- **Materia: Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad**
 1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, su proceso de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares, sociales y escolares.
- **Materia: Procesos y contextos educativos**
 3. Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.
- **Materia: Sociedad, familia y escuela**
 9. Potenciar la formación personal facilitando el auto-conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.
- **Materia: Enseñanza y aprendizaje de las lenguas.**
 7. Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación de textos literarios.
- **Materia: Lengua extranjera Inglés.**
 1. Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera de acuerdo con el nivel C1 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas.
 2. Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la actualidad la adquisición de una segunda lengua ha adquirido mucha importancia, por lo que cualquier docente intenta emplear el método idóneo para conseguir dicha finalidad.

Como sostiene S, Gargallo (1999:22)

A todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc., que inciden en dicho proceso; ya que cuánto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de la enseñanza, en el sentido que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.

Con el fin de desarrollar el mejor método, dentro del ámbito que concierne a nuestro proyecto, vamos a realizar un breve estudio de los métodos empleados a lo largo de la historia en la enseñanza de una segunda lengua para ver cual se amolda mejor a los objetivos que buscamos, haciendo principal hincapié en el desarrollo de aquellos que utilizan la lectura o que defienden alguna teoría que fomenta esta forma de enseñanza de alguna manera como herramienta de aprendizaje.

3.1. MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

El método gramática- traducción es el primero conocido en la enseñanza de lenguas extranjeras y fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas (latín y griego), de ahí que también se conozca como método tradicional.

Según este método la enseñanza de la segunda lengua se basa en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua extranjera, la propia y viceversa. La forma de enseñanza que se emplea es la siguiente: la gramática se enseña de manera deductiva, es decir, se presenta una regla gramatical que se explica y memoriza, posteriormente se practica en ejercicios de traducción; y el léxico se aprende a través de la memorización de listas de vocabulario.

Por otro lado, debemos destacar cuáles son los roles tanto del profesorado como del alumnado, encontrándonos pues que el profesor es el principal protagonista y se presenta como la máxima autoridad. Su función consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores producidos por los aprendices. Sin embargo, el alumno es un receptor pasivo de los conocimientos transmitidos por el profesor.

Este método, que data del siglo XVIII y parte del XIX, ha sido criticado por numerosos autores como Antich (1986:143), quien defiende que: “las explicaciones se hacían en lengua materna desaprovechándose la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y de estimular el pensamiento de la lengua extranjera.”

Finalmente, debemos hacer notorio que en este método los alumnos trabajan de manera individual y se utiliza la lengua materna para impartir la clase.

Este método fue usado por parte del alumnado en un primer momento para realizar la práctica 2 (Véase página 26).

3.2. MÉTODO NATURAL O DIRECTO

Los orígenes de este método se remontan a tiempos tan antiguos como el método tradicional, ya que surge como una reacción a éste. Pero no es hasta el siglo XIX cuando autores C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin proponen acercar las estrategias de enseñanza de las lenguas extranjeras a la manera de adquirir la lengua materna, esto es lo que conocemos como método natural. Y aunque este método no logró impactar como tal, sentó las bases del Movimiento de Reforma (finales del siglo XIX), el cual más adelante suscitó gran interés y desembocó en el desarrollo de un determinado enfoque naturalista, el Método directo.

Los objetivos de este método, según uno de sus principales difusores, M. Berlitz (1852-1921), son los siguientes, tal y como explica Stieglitz (1991:43):

The fourfold aim of understanding, speaking, reading, and writing, with emphasis on speaking from the very beginning. In other words, the primary objective of the method is oral communication, going hand in hand with aural comprehension; its secondary objectives are reading and writing.

La idea principal consiste en poner al estudiante en contacto directo con la lengua extranjera, simulando situaciones concretas lo más parecidas a las reales que se puedan conseguir en el aula, buscando que los alumnos lleguen a pensar y comunicarse en la lengua no materna. Para ello las clases deberán tener las siguientes características:

- Se impartirán en dicha lengua.
- El vocabulario y las frases que se aprenden estarán referidas a lo cotidiano y siempre contextualizadas.
- La gramática se aprenderá de manera indirecta.
- Los nuevos contenidos se le presentarán al alumno de forma oral.
- Se hará especial énfasis en la pronunciación.

El profesor sigue siendo el principal protagonista en la clase, ya que es el responsable de las actividades, sin embargo, el rol del alumno abandona el papel de oyente pasivo y pasa a participar de manera activa en la clase. El profesor y los estudiantes son ambos participes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que el método sea más eficaz se requiere de profesores nativos y de una ratio reducida para prestarles una atención más individualizada.

Este método está presente en las prácticas 1 y 8 (Véase páginas 25 y 29)

3.3. MÉTODO AUDIO-LINGUAL

A finales de los años 50 surgió un método para el aprendizaje de las lenguas conocido como “método militar”, en el cual se aprendían otros idiomas basándose en el sistema de repetir y repetir.

Este sistema tan utilizado durante la guerra volvió a ponerse de moda un par de décadas después, como resultado de la necesidad de poseer un buen dominio oral y auditivo de una lengua extranjera; éste fue el origen de lo que hoy conocemos como método audio-lingual.

Dicho método se basa en la teoría conductista del aprendizaje y el estructuralismo lingüístico, según las cuales el aprendizaje de una lengua consiste simplemente en la formación de hábitos mecánicos que permitan la producción y la comprensión automática de mensajes en la lengua extranjera. La base del método es el

análisis de la lengua hablada y el procedimiento descriptivo e inductivo. Todo ello fue defendido por Neuner (1989:149) quien afirma que:

Este método tiene como objetivo desarrollar en el estudiante la capacidad de escuchar comprensivamente y hablar en la etapa inicial. El énfasis está puesto en la lengua diaria hablada, para más tarde fijar la atención en formas de expresión más complejas y especializadas.

El aprendizaje, en principio, está basado en diálogos sencillos, que contienen vocabulario y estructuras básicas, que se aprenden mediante ejercicios mecánicos y de repetición, que se ponen en práctica bien en grupo o de forma individual.

Siguiendo esta forma de enseñanza, el docente actúa como moderador de estos diálogos; él decide el mensaje a transmitir y el canal por el cual se va a realizar la comunicación. Otra de las funciones del profesorado era reducir el número de errores cometidos al mínimo posible. Es por lo que el papel del alumno era el de ser un mero emisor de respuestas aprendida de forma memorística, su función residía en dar lo más correcta y rápidamente posible la solución a la pregunta formulada, todo ello empleando la lengua extranjera puesto que la lengua materna se consideraba como un elemento generador de hábitos perniciosos para el aprendizaje y por ende había que suprimirlo.

Este método tuvo gran éxito, pero con el paso del tiempo se observó que los resultados de la aplicación de esta metodología de enseñanza fueron decepcionantes, como así señala Brumfit (1989:8) “los escolares no son soldados, [...] ciertamente las clases de idiomas no tuvieron el mismo éxito.”

Finalmente, la mayoría de los estudiantes consideraba que los ejercicios eran demasiado mecánicos y aburridos, además la repetición no era una técnica que les sirviera de ayuda para poder comunicarse fuera del entorno escolar.

3.4. ENFOQUE COMUNICATIVO

Las evidentes carencias de las metodologías empleadas anteriormente pusieron de manifiesto la necesidad de crear un método de enseñanza que rompiera con lo establecido hasta el momento. Es por ello que en los años 70 comienza a gestarse una nueva propuesta, que finalmente se consolidó en la década de los 80, por el motivo que explica Peris (1993:4)

[...] antes, la creencia era que había que enseñar bien, y el aprendizaje era una consecuencia directa: el profesor enseñaba (impartía enseñanza) y era responsabilidad del alumno aprender; el aprendizaje era subsidiario de la enseñanza. Ahora, la creencia es que se aprende de muchas formas, y la enseñanza es subsidiaria del aprendizaje; el alumno aprende, y es responsabilidad del profesor facilitar o posibilitar su aprendizaje.

La esencia de esta nueva forma de enseñanza radica en el enriquecimiento de los objetivos de aprendizaje, es decir, no solo busca que el alumno adquiera un nuevo sistema lingüístico, sino también que sepa usarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva. Además de ello también promulga un tipo de enseñanza centrada en el alumno, sus necesidades educativas y su aprendizaje, fomentando la autonomía del alumnado; en otras palabras, se basa en la teoría del constructivismo donde el alumno es capaz de generar su propio aprendizaje. Veamos pues que es el constructivismo, según Gómez y Coll (1994:3) quienes defendían que:

Para construir conocimiento no basta con ser activo frente al entorno. El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de los otros previos. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende.

Es decir, el aprendizaje es un proceso activo en el que el alumno es el máximo protagonista, construyendo conocimiento de forma personal e intransferible mediante el ensayo-error, rechaza por otra parte el aprendizaje memorístico ya que su fin último es construir aprendizaje significativo, que según Ausubel (1953:58) se define como “el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende.”

En definitiva, el aprendizaje que promueve el enfoque comunicativo es aquel que tiene una utilidad para el futuro.

3.5. COMMUNITY LANGUAGE LEARNING

Durante los años 70 el campo de la psicología había descubierto mucho acerca de la relación existente entre el filtro psicológico y las teorías de aprendizaje de idiomas; Comenzó entonces a popularizarse la idea de aprender en comunidad y así fue como apareció el *Community Language Learning* o método comunicativo.

Este método se fundamenta en la teoría rogeriana (Charles Rogers) que consiste en que un individuo o “asesor” aconseja o ayuda a otra persona que tiene un problema o una necesidad. En este método se utilizan técnicas humanísticas, es decir, aquellas que implican a toda persona incluyendo sentimientos, emociones, conocimientos lingüísticos y habilidades del tipo conductual.

La teoría de la lengua de este método se basa en la lengua como un proceso social, tal como Sánchez (1997:239) reseña:

El lenguaje como proceso social implica que la comunicación no es sencillamente transmitir información unidireccionalmente, del emisor al receptor o viceversa. En realidad- dice La Forge- ese emisor también se habla a sí mismo, como si estuviera en el lugar del receptor; en otras palabras, la comunicación es incompleta si no se incluye en ella la respuesta del destinatario y la retroalimentación (*feedback*) por parte del emisor, que también se dirige el mensaje a sí mismo.

La experiencia de Curran, el gran percusor de este método, lo llevó a concluir que estas técnicas podían aplicarse al aprendizaje en general, por lo tanto podemos definir el aprendizaje comunitario como un aprendizaje cognitivo y a la vez afectivo, es decir un aprendizaje de toda la persona.

Esta metodología propone al alumno como eje principal del aprendizaje. Es el alumnado quien construye su propio aprendizaje empleando los conocimientos y las experiencias que ha ido adquiriendo a lo largo de su vida, pero, si sólo se empleara esta estrategia, el conocimiento quedaría inacabado; es por ello que se debe completar con el trabajo en grupo, para, de esta manera, conseguir un conocimiento más profundo.

La manera de llegar a ese conocimiento es mediante el desarrollo de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que, según Vygotsky (1998:133), se define como:

La distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero.

Para poder llevar a cabo esta forma de enseñanza el docente ha de traducir a lenguaje cognitivo el lenguaje emocional del alumno y promover un clima distendido en el aula.

El profesor se convierte en una especie de consejero lingüístico y es el encargado de proporcionar un entorno seguro para que el alumno pueda dirigir su atención a las tareas de comunicación y aprendizaje. Para ello debe realizar una atención personalizable de cada uno que deberá ir acompañada de la constante promoción del trabajo colaborativo del grupo.

Con el fin de fomentar la autoestima, la motivación, la participación, etc., el profesor utilizará la lengua materna en las primeras fases del aprendizaje para acelerar el proceso de comprensión de la lengua extranjera y alcanzar paulatinamente la autonomía del alumno. Por otra parte, la corrección de los errores se hará de manera que el alumno no sienta que ha hecho el ridículo, es decir, el alumno debe ser consciente de su error pero sin sentirse frustrado por ello.

Con todo esto el alumno mejorará notablemente sus conocimientos de la materia. Según Curran lo que se espera del alumno es que llegue a ser un miembro de la comunidad de hablantes y aprenda de forma interactiva con el resto de participantes.

Como podemos observar, se produce un cambio bastante fuerte con respecto a los métodos utilizados anteriormente. Principalmente se amplían los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que hace variar los roles del alumno y del profesor.

Esta metodología se sigue en las prácticas 5,7 y 8 (Véase páginas 28 y 29)

3.6. TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR)

Este método nació debido a que los estudiosos de la lengua se percataron de la importancia tanto de la lengua extranjera como de la búsqueda de un método óptimo para llevar a cabo su enseñanza. Dedujeron que la mejor manera tanto de enseñar como

de aprender una lengua extranjera se basaba en seguir los mismos pasos o procedimientos que se emplean para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la propia lengua materna. Todo ello fue explicado por el lingüista S. Krashen (1985:1) en su teoría del *Natural Language Acquisition* en la cual defiende lo siguiente:

[...] adquirimos las reglas de la lengua en un orden predecible, tendiendo unas reglas a aparecer antes que otras. El orden no parece estar únicamente determinado por la sencillez formal y existe una evidencia de que es independiente del orden en que estas reglas son enseñadas en el aula.

Para llevar a cabo esta forma de enseñanza en el aula, se empleó el método conocido como *Total Physical Response* (TPR), y ese fue el comienzo del cambio en la enseñanza de las lenguas, que se fundamenta en varios principios:

- Actividades basadas en normas, ya que según autores como Asher (1977:95) “las conversaciones diarias son demasiado abstractas y requieren una interiorización avanzada de la lengua”. El hecho de usar el imperativo se debe a que es la estructura gramatical con la cual estamos más familiarizados por la frecuencia con la que se emplea.
- Empleo de la mímica, el gesto y la repetición. En este modelo de enseñanza se enfatiza principalmente el aprendizaje mediante acciones también conocido como *learning by doing*.

Esta metodología, al igual que las anteriores, ha tenido sus defensores y sus detractores. Entre los defensores cabe destacar a Chomsky (1974:155-156) quién afirmó que:

[...] ciertas tendencias y planteamientos en lingüística y psicología pueden tener un impacto potencial en la enseñanza del lenguaje. Creo que éstos pueden ser sintetizados de una manera práctica bajo cuatro epígrafes: el “aspecto creativo” del uso del lenguaje; la naturaleza abstracta de la representación lingüística; la universalidad subyacente; el papel de la organización intrínseca de los procesos cognitivos.

Con todo ello Chomsky defendía este tipo de aprendizaje, dado que este método trata de evitar que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua se

lleven a cabo técnicas poco fiables como la memorización, la práctica mecánica y la descontextualización de los enunciados.

La enseñanza basada en el TPR se caracteriza por el gran énfasis otorgado a la comprensión, focalizando toda la atención en el *listening*, y el factor afectivo. Este método se fundamenta con la teoría de la adquisición de Krashen, principalmente con las hipótesis del input comprensible y el filtro afectivo, tanto es así que uno de los principios fundamentales radica en la reducción del estrés que nos produce el aprendizaje de una lengua extranjera.

Para poder tener éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, hemos de tener en cuenta algunos factores como:

- La importancia que tiene el discurso del profesor, así como de su adecuación para el alumnado.
- El estrés que provoca el aprendizaje de una lengua extranjera, causado principalmente por el miedo al ridículo.

Por estos y otros muchos motivos, se desarrolló este método que trata de lograr aprender jugando, dónde, por norma general, no se emplea la forma tradicional de enseñanza, con lo que conseguimos una mayor reducción del estrés.

En esta metodología el utensilio que se emplea para llevar a cabo la enseñanza es un juguete. En este caso particular suele ser una marioneta (*puppet*) quien adquiere las funciones del profesor; esto contribuye a que el alumnado pierda el miedo a la participación, debido a que, al ser una marioneta quién habla, los alumnos no temen cometer errores.

Con este método conseguimos mejorar el clima del aula, dado que el filtro afectivo es inapreciable y el estrés o la ansiedad del idioma extranjero queda olvidado con solo cambiar ciertos elementos como por ejemplo:

- “Pérdida de la figura del profesor.”
- Pérdida del miedo a la equivocación.
- Aprendizaje divertido y entretenido.

Esta metodología de enseñanza fue diseñada para los primeros niveles de educación primaria, aunque puede emplearse en cursos superiores, debido a que se considera como un método de iniciación en la lengua extranjera.

3.7. THE SILENT WAY

Esta forma de enseñanza-aprendizaje está basada en una serie de premisas denominadas *problem-solving approaches to learning*, las cuales quedaron definidas según una frase célebre dicha por Confucio (551 a. C - 479 a. C) Escucho, y olvido; veo, y recuerdo; hago, y entiendo.

Debido a la aparición de estas nuevas premisas surgieron oponentes a la forma de enseñanza que se había desarrollado anteriormente en este campo. Entre ellos cabe destacar a Jerome Bruner y a Gattengo, quienes defendieron que una lengua no se puede aprender únicamente mediante la mímica, ya que las personas no pueden ser capaces de crear estructuras que nunca han oído, así como tampoco pueden aprender una lengua por la simple repetición de lo que han escuchado a su alrededor, como bien afirma Bruner (1966:83): “the student is not a benchbound listener, but it is taking part in the formulation and at times may play the principal role in it.”

Es decir, el hecho de que el niño esté en silencio no quiere decir que sea un sujeto pasivo del aprendizaje, sino simplemente que no está preparado aún para articular una oración en dicha lengua o, por el contrario, que está reflexionando acerca de lo que el profesor ha explicado.

Es por ello que esta metodología considera el silencio como la mejor herramienta para el aprendizaje, puesto que es lo que permite que los alumnos se concentren en la tarea y la desarrollen de una forma óptima. La repetición es algo que es opuesto al silencio y por ello se rechaza, debido a la concepción que se tiene de ella, así Gattengo (1976:80) la define como un elemento que: “consumes time and encourages the scattered mind to remain scattered”. Por estos motivos Gattengo es un fiel detractor de los métodos que emplean la repetición como forma de enseñanza como son el método directo o el natural y propone un enfoque artificial.

Este método se sustenta en otras teorías del aprendizaje, la más importante es la del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner. El cual se define según Ausubel

(1983:485) como “un proceso de resolución significativa de problemas, basado en la disposición intencional del sujeto hacia la comprobación de hipótesis que incorporen una comprensión de la relación medios-fin, fundamentadora del descubrimiento.” De esta definición podemos extraer que la manera de llegar a un aprendizaje más significativo radica en el descubrimiento. Para conseguir alcanzarlo el alumno debe ir resolviendo los problemas que se vayan planteando durante la investigación de la hipótesis inicialmente formulada.

El objetivo último de esta forma de enseñanza es fomentar que los alumnos sean independientes, autónomos y responsables. Es decir, crear alumnos *problem-solver*. Para llegar a ello se deben focalizar los siguientes aspectos:

- Permitirle al alumno que tome sus propias decisiones sin dependencia del maestro, compañeros, textos, etc.
- Respeto de la libertad del alumno, crear un ambiente de trabajo donde el alumnado no se sienta presionado, oprimido, perdido o forzado a hacer algo que él no quiere. Cuando esté preparado lo hará.
- Responsabilizar al alumno del trabajo que realiza.

Como bien podemos apreciar, el papel del profesor en este tipo de enseñanza se asemeja al de un técnico, puesto que sus únicas funciones son: proporcionar al alumno el material esencial para que este desarrolle su aprendizaje y ayudarle, principalmente, en aquellos aspectos dónde haya cometido algún error para así facilitar que el alumno sea capaz de llegar al conocimiento. Por otra parte, el alumnado debe emplear los conocimientos que ha ido adquiriendo para superar los obstáculos que se le vayan presentando.

Finalmente, como hemos señalado antes, el propósito de este método es que los alumnos sean independientes y responsables de su propio aprendizaje. Para que esto se pueda llevar a cabo el maestro ha de perder el papel protagonista cediéndoselo al alumnado, adquiriendo él una labor secundaria.

3.8. SUGESTOPEDIA

La sugestopedia es un tipo de enseñanza que se basa en los principios de sugestión. Este término fue definido por Lozanov (1978:201) como “...un factor comunicacional constante, el cual puede crear las condiciones para activar las capacidades de reserva funcional de la personalidad principalmente a través de la actividad paraconsciente.”

La importancia de este término radica, principalmente, en la creencia de que, cuando estudiamos una lengua extranjera, no usamos toda nuestra capacidad mental, puesto que tememos no ser capaces de realizarlo de forma correcta debido a que somos conscientes de la existencia de nuestras limitaciones, y este miedo nos hace fallar y ralentizar el proceso de aprendizaje. Así lo indican expertos como Lozanov (1978); Rose (1987) y Martínez (1992) quienes mantienen que cuando empleamos o estudiamos una lengua extranjera utilizamos menos del 10% de nuestro potencial cerebral, por el miedo u otros elementos, el cual queda determinado por el número de conexiones que se producen en nuestro cerebro.

Como plantea Lozanov (1978:164-165) estas limitaciones que hemos mencionado anteriormente:

Actúan como mecanismos psicológicos de protección del ser humano, que aceptan o rechazan los mensajes sugestivos. Y se clasifican en: 1) barrera ético-moral es la que hace que no aceptemos cualquier mensaje que esté reñido con nuestros principios morales; 2) barrera crítica-lógica por la que se rechaza todo lo que no obedece a nuestros razonamientos lógicos; 3) barrera intuitiva-afectiva que rechaza todo lo que no genere confianza y sentimientos de seguridad.

Es por ello que esta forma de enseñanza busca el aprendizaje mediante la expectación y sin esfuerzo, ambos elementos conducen a un aprendizaje más divertido, eficiente, fácil y acelerado. Pero, para poder llegar al aprendizaje hay que superar una serie de fases necesarias para alcanzar el conocimiento.

Un elemento clave de esta forma de enseñanza es el error. En esta metodología se defiende la importancia del filtro afectivo, y, como afirma Lozanov (1978:273), el profesor “no debe hacer que sus estudiantes se sientan avergonzados por los errores que

comenten. Por eso, la corrección de errores es considerada uno de los aspectos más importantes en el arte de la instrucción sugestopédica”. La forma de tratar el error es con un método indirecto, nunca hemos de ridiculizar al alumno por ello, de lo contrario, se bloqueará y sus ganas de aprender y participar se verán reducidas considerablemente.

Para llevar a cabo una enseñanza basada en el método de la sugestopedia es necesario que el profesor esté considerado como una persona respetuosa y considerada por parte de su alumnado, ya que esto facilitará su aprendizaje. Con ello lograremos conseguir un clima del aula muy favorable para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje donde se puedan destruir “fácilmente” las barreras psicológicas del alumnado fomentando la autoconfianza, la autoestima y la sensación de éxito, es decir, que el alumnado compruebe que es capaz de llegar al conocimiento. Cabe destacar que esta metodología se centra en el alumnado; cuya función es disfrutar con el aprendizaje.

Como se verá, hemos trabajado este método en las prácticas 3, 4, 6 y 8 (Véase páginas 26,27 y 29)

3.9. APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS (AICLE)

El término AICLE o *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* se define según Marsh and Langé (2000:3) como “un término genérico que se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional- y, consecuentemente no la más frecuentemente utilizada en el contexto- se usa para la enseñanza de asignaturas diferentes a la lengua.”

El motivo de la creación de esta metodología fue la creencia de que cuanto mayor sea la exposición al alumnado de la lengua extranjera mayor será su conocimiento de ella.

Esta forma de enseñanza fundamentalmente se basa en la resolución de problemas y el aprendizaje mediante el conocido *learning by doing*. Todo ello promueve que el alumnado tenga una mayor implicación a la hora de estudiar. Es por ello que esta forma de enseñanza está fundamentada principalmente en el enfoque comunicativo, cuyos 3 postulados esenciales, según Doyle (1999), son:

1. Naturalidad: Este aprendizaje busca que el alumno aprenda la lengua extranjera de forma inconsciente, de igual manera que aprendió su lengua materna. Con este procedimiento de enseñanza se llega al término de APREHENDER.
2. Incremento de la motivación: Este apartado está relacionado con el enfoque por tareas, pues el alumno al tener que hacer tareas “diferentes” que provocarán un aumento en sus ganas de aprender.
3. Uso de materiales auténticos: Este punto es especialmente importante ya que para los niños hoy en día el aprendizaje del idioma es algo muy mecánico, ya que asocian el tiempo verbal a una estructura y no entienden su utilidad en la vida diaria. Pues con la utilización de materiales auténticos lo que hace el profesorado es mostrarle al niño la importancia de la lengua extranjera, cómo puede afectar a su vida el hecho de saber hablar un idioma o no. Además, esto aumentará la motivación del niño porque nuestro alumnado querrá saber: primero, en qué circunstancias puede necesitar usar la lengua extranjera y, segundo, cuando encuentre algo, como por ejemplo la etiqueta de un producto en inglés, querrá entender lo que dice, por lo que al mismo tiempo favoreceremos el conocimiento de la lengua extranjera.

Si bien es cierto que para llevar a cabo esta manera de enseñanza debemos evitar las clases tradicionales, también conocidas como *teacher-fronted classes*, las cuales imposibilitan que el alumnado desarrolle ciertas destrezas. Por ello se emplean estrategias de aprendizaje como el enfoque por tareas (*task-based approach*) donde se le proporciona al alumnado la oportunidad de trabajar en grupo de forma “autónoma” y a su vez se estimula su participación, con lo que el aprendizaje tiene un crecimiento exponencial gracias al clima del aula y a que encuentra el aprendizaje como algo útil y que le gusta.

Esta metodología radica, principalmente, en los cuatro pilares defendidos por Doyle (1999) como:

1. Contenido: es el proceso de enseñanza de una materia basándose en teorías de enseñanza como el andamiaje, constructivismo, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), etc., para que el alumno pueda desarrollar un aprendizaje significativo.

2. Comunicación: en este tipo de enseñanza el idioma (en nuestro caso el inglés) es visto como una herramienta para la transmisión de conocimientos, y no un aspecto evaluable. Esto se lleva a cabo de esta manera para que el contacto que el alumnado tenga con la lengua extranjera sea más elevado y por tanto su conocimiento de ella aumente.
3. Cognición: se fundamenta en el concepto de aprendizaje significativo y para ello el profesor empleará el enfoque por tareas y el constructivismo donde el alumno es quién lleva las riendas y el máximo responsable de su proceso de aprendizaje.
4. Cultura: es la base de la cognición, pues dependiendo de los conocimientos del entorno de cada alumno (*background*), entenderán una cosa u otra de una misma explicación.

De esta forma cada alumno entenderá de una manera el mismo concepto, puesto que su visión se verá alterada dependiendo de nuestro entorno, experiencias, relaciones personales etc. Por lo tanto el *background* es un elemento clave a tener en cuenta muy significativo en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta forma de enseñanza se observa, aunque siempre focalizándose en el la parte cultural, en las prácticas siguientes: 2, 4, 5, 6, 7 y 8 (Véase páginas 26, 27, 28 y 29)

3.10. LA POESÍA COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Una vez realizado el recorrido histórico de las diferentes metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se considerará a AICLE (focalizado en el *background*) y al constructivismo como las líneas metodológicas fundamentales para tener en cuenta en la didáctica del inglés. Por lo tanto, la poesía conforma uno de los muchos instrumentos básicos para llevar a cabo la enseñanza del inglés.

Por otra parte, al ser una asignatura lingüística es necesario tener en cuenta las teorías adquisicionistas del lenguaje que fueron llevadas a cabo por Stephen Krashen (1941), como por ejemplo la hipótesis del filtro afectivo, el input comprensible, etc.

Es importante tener en cuenta que no existe un método ideal sino que la forma óptima de enseñanza es la mezcla de todos los métodos, anteriormente explicados, en consonancia con las demandas del alumnado y la forma de enseñanza del docente.

4. DISEÑO PRÁCTICO: LA POESÍA EN EL AULA DE 5ºB DE PRIMARIA

Partiendo de la base teórica expuesta anteriormente, explicaremos durante este apartado el desarrollo, los problemas y las conclusiones que se produjeron durante la implementación de esta forma “alternativa” de la enseñanza de la lengua extranjera- inglés.

4.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El desarrollo de esta metodología de enseñanza del inglés ha sido llevado a cabo en el Colegio Marista Centro Cultural Vallisoletano (CCV), más concretamente en el aula de 5ºB, donde la cantidad de horas que los niños reciben en lengua inglesa es bastante elevada ya que se les imparte un total de 7 horas semanales en dicha lengua.

La clase se compone de 25 alumnos y cabe destacar la existencia de un alumno que posee desfase curricular, motivo por el cual su participación se ha visto reducida en comparación con el resto de sus compañeros.

4.2. METODOLOGÍA

El desarrollo del proyecto ha sido llevado a cabo aproximadamente durante once semanas, coincidiendo con la duración del Practicum II. Las actividades realizadas (que no han sido la totalidad de las propuestas) se han tenido que compaginar con las que ya tenían marcadas dentro del calendario y la metodología del centro escolar. Es por ello que la duración de ellas ha sido de 15 a 30 minutos y se ha llevado a cabo en las sesiones en las que era posible su realización. A pesar de no haber podido realizar la actividad planteada en su totalidad, es necesario agradecer que se me brindase la oportunidad de llevar a cabo este proyecto para poder observar la reacción que presenta el alumnado de Educación Primaria ante esta nueva forma de la enseñanza del inglés, aunque mi cometido durante las prácticas fue el desarrollo de una unidad didáctica de la asignatura *Natural Science*.

La forma de comenzar dicho trabajo ha sido mediante la realización de un examen *Key English Test* (KET) inicial, dónde se pueden evaluar todas las destrezas de

la lengua; posteriormente se llevaron a cabo cinco prácticas relacionadas con la poesía (que se explicarán más adelante) y finalmente se concluyó con otro examen KET final, diferente al inicial, para comprobar si el proyecto planteado en origen se cumplía o, por el contrario, no era viable.

4.3. PRÁCTICAS

En este apartado se desarrollará la explicación, mediante la relación con su base teórica, de cada una de las prácticas que se pueden emplear para desarrollar este tipo de metodología.

4.3.1. PRÁCTICA 1: THREE BLIND MICE

Esta primera práctica ha sido diseñada como una introducción al mundo de la poesía. Consistía en la escucha de un poema titulado “*Three blind mice*” (ver anexo 1). Los criterios de elección del poema fueron:

- Es un poema divertido.
- Posee musicalidad, por lo que facilitó la aceptación del alumnado.
- El vocabulario era el adecuado para el nivel del alumnado.

Una vez realizada esta primera parte de la escucha del poema, los alumnos tenían que hacer un dibujo que representase lo que habían entendido.

Esta práctica se basa en el método natural o directo, puesto que para muchos de los alumnos conformó el primer contacto con la poesía. Intenté que el alumnado viera que el inglés no es solamente tener un conocimiento de las diferentes estructuras gramaticales y de vocabulario, sino que es una herramienta indispensable para su vida.

Las habilidades que se desarrollan en esta práctica son la comprensión oral (ya que es la que se debe desarrollar en los primeros estadios del aprendizaje de las lenguas).

Todo ello se ve reflejado en la siguiente afirmación que Stieglitz (1991:43) empleó para defender la importancia del método directo:

The fourfold aim of understanding, speaking, reading, and writing, with emphasis on speaking from the very beginning. In other words, the primary objective of the method is oral communication, going hand in hand with aural comprehension; its secondary objectives are reading and writing.

4.3.2. PRÁCTICA 2: RHYMING COUPLET

A la hora de diseñar la segunda actividad me centré principalmente en la idea del constructivismo, puesto que quería que los propios alumnos vieran que la poesía no era algo tan ajeno a ellos, sino que todos, a su manera, tenían nociones, aunque básicas, de lo que era la poesía.

La práctica consistía en la realización de un pareado, para lo cual debían elegir una palabra que fuera de su agrado (ya fuera su nombre o cualquier otra). Lo característico de esta práctica fue que la primera intención de los alumnos había sido hacer el pareado en español y luego traducirlo al inglés (método gramática-traducción), pero al realizar la traducción se percataron de que no era viable porque lo que rimaba en español no lo hacía en inglés. Y por ello procedieron a hacerlo en inglés. No obstante, algunos de estos pareados sí que tenían rima, como el que cito a continuación, el cual llamó mi atención poderosamente:

I like fast speed,

So my name is David.

Como se puede observar en este ejemplo el estudiante no buscó el camino “fácil”, que hubiera sido intentar que la última palabra del primer verso tuviera la misma terminación que su nombre. En este ejemplo vemos que el alumno ha tratado de buscar una palabra cuya pronunciación se asemeje a la pronunciación de su nombre.

A la hora de relacionarlo con los métodos de enseñanza observamos una relación con el enfoque comunicativo, donde se defiende que el alumno es el eje central de su propio aprendizaje y el método de AICLE enfocado principalmente a la parte cultural del mismo, puesto que cada pareado estará directamente relacionado con el contacto que los niños hayan tenido o no con la poesía.

En el anexo 2 se muestra la relación completa de pareados creados por los estudiantes.

4.3.3. PRÁCTICA 3: MAURICE SENDAK

A diferencia de la primera práctica, el diseño de esta otra fue pensado para que el alumnado desarrollara sus habilidades deductivas, puesto que partiendo de una imagen original y diferente y a partir de los sentimientos o las sensaciones que les causara, ellos tenían que ser capaces de elaborar diferentes poemas. Por lo tanto esta práctica está fundamentalmente centrada en el método de la sugestopedia, donde se tiene en gran consideración las emociones, sentimientos, experiencias...de nuestro alumnado.

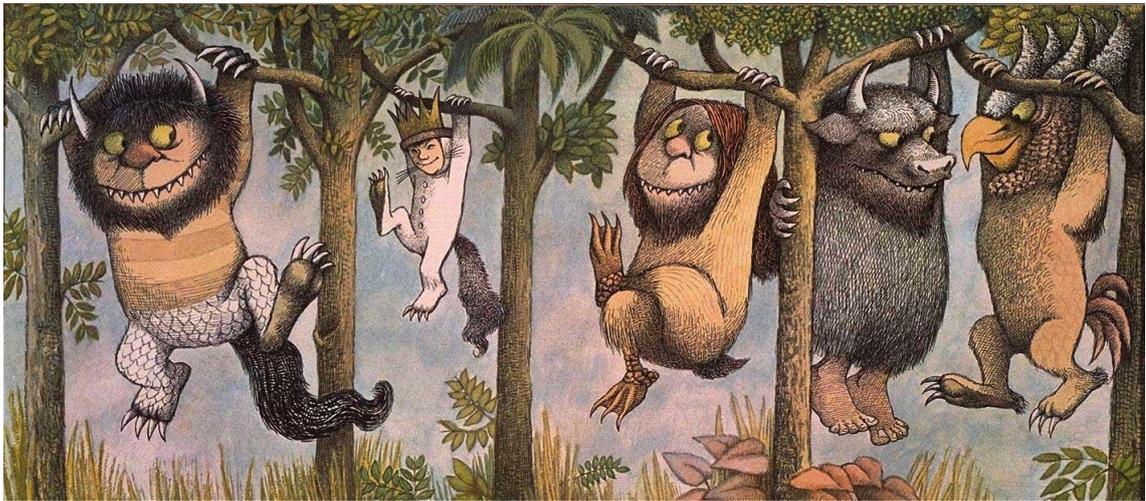


Figura 3: Donde viven los monstruos.

Fuente: Maurice Sendak

Los poemas se encuentran en el anexo 3 (ver punto 8.3)

4.3.4. PRÁCTICA 4: RICE PUDDING

El objetivo principal de esta cuarta práctica fue hacer de la poesía algo atractivo; para ello decidí recitarles un poema, con lo que conseguí crear un clima en la clase relajado, que favoreciera el aprendizaje. Esto está estrechamente relacionado con la hipótesis del filtro afectivo que desarrolló Krashen.

Para realizar esta actividad elegí un poema que me resultó atractivo y sencillo, debido a la repetición existente en el poema, que fue escrito por A.A.Milne y cuyo título es *Rice pudding* (ver anexo 4).

El alumno debía escribir en un folio un título para el poema, reflejar qué había entendido mediante un dibujo y, opcionalmente, realizar un pequeño resumen sobre el poema.

Esta teoría está basada en la metodología de la sugestopedia, la cual tiene en alta estima los sentimientos que produce en cada alumno el poema, que se vieron reflejados en algunos dibujos, así como en la metodología de AICLE por diversos motivos: el primero de ellos es por el hecho cultural, que se ha visto reflejado anteriormente, donde el *background* cobra gran importancia y, por otra parte, dicha práctica tiene una relación notoria con el constructivismo, pues es el alumno quien debe “desmigajar” el poema para llegar a encontrar el significado del mismo.

4.3.5. PRÁCTICA 5: THE KING BREAKFAST

Esta práctica está fundamentalmente basada en la hipótesis del filtro afectivo, una de las piezas fundamentales en la enseñanza de idiomas.

La práctica se realizó a través de un poema de unas 7 estrofas, sobre el cuál los niños debían ser capaces de crear un cómic. Su realización fue más larga porque aproximadamente empleábamos un día para la realización de cada viñeta, debido a que, por motivos pertenecientes al centro escolar, los alumnos únicamente disponían de media hora para realizar dicha actividad durante la sesión de inglés.

Se eligió un comic porque en él se puede aunar el dibujo con la redacción y, además, es un tipo de actividad con la que el alumnado está familiarizado, contando también con que para ellos es algo diferente y sumamente atractivo.

El poema elegido en esta ocasión fue escrito por A.A.Milne y se titula *The King Breakfast* (ver anexo 5). Fue muy bien acogido por parte del alumnado porque el tema era similar al cuento de La Lechera.

La forma de llevar a cabo la práctica fue la siguiente: en primer lugar, se escuchaba la estrofa o el poema completo; a continuación, una vez finalizado ese primer paso, se leía la estrofa correspondiente en voz alta; después se explicaba el vocabulario desconocido; finalmente, en pequeños grupos, debían realizar las diferentes viñetas que correspondían a las diferentes estrofas para al final conformar el comic completo.

Esta práctica se fundamenta en el enfoque comunicativo, ya que, para poder realizar el comic, ellos debían comprender lo que el poema significaba empleando diferentes técnicas, lo que conformaba la creación del aprendizaje significativo. Por otro lado, también se basa en el método conocido como *Community Language Learning*, puesto que la forma de aprendizaje era colaborativo y, por tanto, el desarrollo del ZDP estuvo presente durante su desarrollo. Finalmente, también se fundamenta en la metodología AICLE ya que implica una visión constructivista donde es el alumno quien adquiere su aprendizaje mediante el *learning by doing*, y también debido a la parte cultural del mismo puesto que cuantos más poemas haya leído el alumnado más fácil le resultará su comprensión.

4.3.6. PRÁCTICA 6: CREATE OUR FLOWER

La creación de esta práctica se basa, en esencia, en la teoría del filtro afectivo, como la actividad anterior, y en el constructivismo, por lo que se podría encuadrar en la metodología de AICLE junto con la de la suggestopedia, puesto que cada alumno redactará un tipo de poema teniendo en cuenta cuales sean sus sentimientos hacia el tema propuesto.

Esta actividad consiste en la creación de un elemento de papiroflexia, en este caso una flor, a partir de la cual los alumnos deberán escribir un poema sobre el elemento de papiroflexia creado. (Véase un ejemplo en el anexo 6)

4.3.7. PRÁCTICA 7: SHAPE POETRY

La actividad consiste en dar a cada grupo una forma determinada, por ejemplo, una luna, y a partir de ese dibujo ellos deberán realizar un poema que esté relacionado con la forma asignada. (Ver el ejemplo en el anexo 7)

Esta actividad fomenta, por un lado, el desarrollo inductivo, puesto que a partir de un producto final se tiene que obtener un poema; por otra parte, también, fomenta el trabajo colaborativo (por lo tanto indirectamente trabajamos la ZDP), y la mejora del filtro afectivo, por lo que se puede enclavar en las siguientes metodologías de aprendizaje: Método natural o directo (el alumno es participe de su aprendizaje y la gramática se aprende de forma indirecta), *Community Language Learning* (ya que existen *feedbacks* entre los propios alumnos, desarrollo de la ZDP) y AICLE

(disminución del filtro afectivo para crear una atmósfera más apropiada para el aprendizaje).

4.3.8. PRÁCTICA 8 : WINDMILL

Esta actividad consiste en la creación de un molinillo de papel dónde el alumno deberá escribir un poema. La característica principal de esta actividad es que el poema empiece por donde se empiece, debe tener sentido. (Ver un ejemplo en el anexo 8)

El objetivo principal de esta actividad es trabajar con el constructivismo, puesto que son ellos los artífices de su propio aprendizaje, además de fomentar el trabajo con los sentimientos de cada uno y la creación de un ambiente distendido en el aula, entre otros muchos factores.

Es por ello que se basa en los siguientes métodos: Método Natural o Directo, Sugestopedia, AICLE y *Community Language Learning*.

4.4. MATERIALES

- Libro: Julie Andrews & Emma Walton. (2009). *Collection of poems, songs and lullabies*. New York. Little Brown and Company.
- CD: Julie Andrews & Emma Walton. (2009). *Collection of poems, songs and lullabies*. New York. Little Brown and Company.
- Libro: Sendak, M (1963) *Donde viven los monstruos*. Estados Unidos: Harper Trophy
- Folios.
- Lapiceros.
- Pinturas.
- Rotuladores.

4.5. EVALUACIÓN

La forma de llevar a cabo la evaluación y, por tanto, de comprobar si mi teoría es plausible o no, es mediante la realización de un examen de KET.

La elección de un examen de este tipo ha sido porque, personalmente, considero que en él se aúnan todas las habilidades: lectura, escritura, escucha, gramática

y habla. Por este motivo resulta ideal para comprobar si su conocimiento de la lengua inglesa ha experimentado una mejoría o no.

Para poder comprobar esto se comparará el examen que los niños habían realizado al inicio de las prácticas con otro que se llevó a cabo al final de dicho periodo para así poder tener una referencia inicial y otra final.

4.6. RESULTADOS

Para poder observar los resultados con más nitidez, realicé un gráfico (que se muestra a continuación) donde aparecen el nivel inicial que presentaban los alumnos, en azul, y el nivel final obtenido después de haber realizado las prácticas relacionadas con la poesía, en color rojo. (En la Tabla 1 del anexo 9 se puede ver el listado numérico de los resultados)

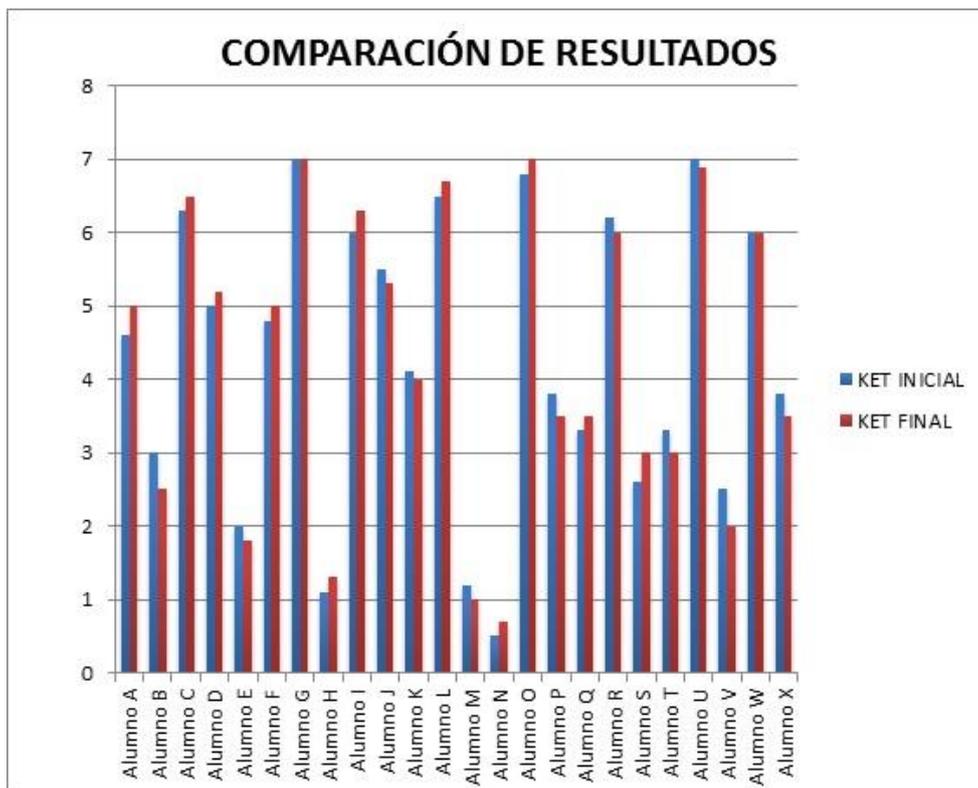


Gráfico 1: Comparación de resultados.

Fuente: Elaboración propia

Una vez analizados los resultados de la práctica, como podemos observar en el gráfico 1 donde se muestra el nivel inicial, en azul, y el final, en rojo, vemos que los alumnos con los cuales se ha desarrollado este proyecto presentan una ligera mejora (en

algunos casos) en su conocimiento de la lengua inglesa. Aunque sea ligera, la mejora es significativa porque estamos hablando de un periodo de tiempo muy reducido.

Una vez concluido el proceso de llevar a la práctica estas actividades, debo hacer notar las dificultades que surgieron. Así, el primer problema que se presentó fue un inesperado rechazo que ciertos alumnos presentaban hacia la lengua inglesa, que viene causado por la falta de seguridad para manejarse en dicho idioma. En segundo lugar nos encontramos con una participación escasa por parte del alumnado o, en los casos en los que participaban, se comunicaban mezclando el inglés y el español debido al miedo a cometer errores y al sentido del ridículo. Por último, observamos una ausencia de motivación en el área de lengua extranjera, provocada en la mayoría de los casos por una enseñanza demasiado teórica.

Estos fueron los motivos por los cuales no fue tarea fácil llevar a cabo la implementación de esta nueva metodología; que modificaba completamente su proceso de enseñanza-aprendizaje, y lo veían como algo “raro”.

Además de todo esto hay que tener en cuenta que el tiempo jugaba en nuestra contra (dicho hándicap hizo que solo fuera posible realizar hasta la práctica 5), pues once semanas no es tiempo suficiente para poder ver una mejora notable y, por tanto, no se puede analizar con exactitud si el proyecto es viable a largo plazo, para ello sería necesario continuar dicha tarea durante al menos un año escolar siguiendo la metodología anteriormente explicada. No obstante, el análisis comparativo de las dos pruebas del KET nos da la confianza de que este es un buen camino a seguir.

En lo referido a los resultados, como se puede comprobar en el gráfico anterior, debemos destacar que los alumnos que han experimentado una mayor mejoría han sido aquellos cuyo nivel inicial era inferior. Esto viene provocado porque al ser conscientes de que su nivel de la lengua no era el adecuado, aumentaron las horas de estudio. Por otra parte, observamos que los estudiantes con un nivel superior de la lengua se han mantenido o en algunos casos su nivel se ha visto reducido. El motivo causante de ello fue que, a diferencia de los primeros alumnos que necesitaban realizar un esfuerzo mayor, los estudiantes con más nivel se relajaron y se confiaron.

Personalmente, considero que el método tuvo éxito en el apartado de motivar al alumnado y despertar su curiosidad hacia el estudio de la lengua inglesa. El hecho de

que los alumnos con menor nivel obtuviesen mejores resultados en la segunda prueba vino provocado porque encontraron las clases más amenas y divertidas, y comenzaron a sentirse atraídos hacia dicha asignatura. En cuanto a los alumnos que no mejoraron, también lo vieron como una experiencia positiva, y se encontraban muy cómodos con la metodología anterior, lo que pone de manifiesto que este nuevo método funciona.

5. CONCLUSIONES FINALES DEL TFG

Una vez desarrollada la hipótesis, la metodología, etc.; se hace necesaria una conclusión, a modo de reflexión final, de todo lo expuesto anteriormente.

Como bien es sabido por todos, hoy en día el inglés constituye uno de los idiomas elementales para poder comunicarse con otras personas, encontrar trabajo, etc. Es por ello que este nivel de “exigencia” de esta lengua extranjera hace que nuestros alumnos se frustren si no llegan a tener un buen dominio de dicho idioma. Esto está provocado porque la sociedad no hace más que repetirles, de diversas maneras, que aquellos que no tengan un buen dominio del inglés no conseguirán sus propósitos en la vida, motivo por el que es tan importante el desarrollo de una metodología apropiada a la hora de enseñar esta lengua.

Como hemos visto, a lo largo de la historia se han desarrollado varios métodos de la enseñanza del inglés pero, aún hoy, hay mucha gente que no tiene un buen dominio del mismo.

El problema se creó por el concepto erróneo de que había que buscar un método ideal para la enseñanza del inglés. Una vez realizado el análisis de los diferentes tipos de métodos en la enseñanza del inglés, he llegado a la conclusión de que la mejor forma de enseñar un idioma extranjero es mediante la aplicación de varios de ellos. La elección de uno u otro variará dependiendo del alumnado, de las demandas, las características, las necesidades educativas, etc., que presente en cada momento.

Finalmente, gracias a la realización de este Trabajo Fin de Grado he llegado a la conclusión de que en la enseñanza de un idioma hay que tener en cuenta aspectos fundamentales como el filtro afectivo, el input comprensible y otros muchos. Pero, sin lugar a dudas, una cuestión indiscutible es que el alumno es quién marca el aprendizaje, puesto que sólo llegará al conocimiento verdadero o significativo, si es él quien desarrolla su propio aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUDELO, S. P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*. Université de Montréal. Faculté des arts et des sciences

ALARIO, A. (n.d) [Apuntes de un curso] Recuperado de:
<http://campusvirtual2015.uva.es/course/view.php?id=18468>

ALCALDE MATO, N. (2011). *Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania*. Universität des Saarlandes, Alemania

ANDREWS, J. & WALTON, E. (2009). *Collection of poems, songs and lullabies*. New York. Little, Brown and Company.

ARCEO, F. D. B., & ROJAS, G. H. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª ed. México: Mc Graw Hill

ASHER, J. (1969). "The Total Physical Response Approach To Second Language Learning". *The modern language journal*, San Jose State College n°53 (1), (pp. 3-17).

ASHER, J. (1972) "Children's first language as a model for second language learning". *Modern Language Journal*, San Jose State College n°56 (pp. 133-139)

ÁVILA ROMERO, J.A (n.d) *Metodología para la enseñanza del español*. Disponible en:

<http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d3349364/APRENDIZAJE%20COMUNITARI%20O%20COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE.pdf>

BANCROFT, W. J. (2005). *Suggestopedia and Language*. University of Toronto. Routledge.

BATISTA, J., & SALAZAR, L. (2003). "Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés". *Encuentro Educativo*, Universidad de Zulia (Venezuela) n°10(3), (pp.7-19)

BARRERA, B. (2009). "Motivación a la lectura en el aula de inglés". *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, Granada, nº22, (pp.1-8).

BARRIOS ESPINOSA, E. (n.d) *Modulo 7: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)* [Apuntes de un curso] Disponible en: https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES (n.d) *Enseñanza de las lenguas extranjeras. Capítulo 3* [Apuntes de un curso] Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/bmangada/ense%F1anza%20lenguas%20extranjeras.pdf

BRABO CRUZ, M. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?* Universidad de Estadual Paulista- Campus de Assis

BRAUN, E. N. (2005). "El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Anuario N 7, Facultad de Ciencias Humanas*, Universidad de Pamplona (pp. 245-250).

BRUMFIT, C., & CARTER, R. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford University Press.

BUENO VELAZCO, C., & MARTÍNEZ HERRERA, J. M. (2002). "Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia". *Humanidades Médicas*, Ciudad de Camagüey (Cuba) nº2 (1)

CELIS, Á., & HEREDIA, J. R. (Eds.). (1998). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE* (Vol. 7). Universidad de Castilla La Mancha.

CORTES, O. Z. (2009). *Aprendizaje por descubrimiento*. Disponible en: [http://www.csif-es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/OLGA_ZARZA_CORTES01.pdf](http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/OLGA_ZARZA_CORTES01.pdf)

COYLE, D. (2006). "Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers". *Scottish Languages Review*, University of Nottingham nº13, (pp.1-18).

COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen.

CUBILLO, P. C., KEITH, R. C., & SALAS, M. R. (2011). "La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica". *Actualidades investigativas en Educación*, Universidad de Costa Rica nº5(2) (pp. 2-11)

CURRAN, C.A (1976) *Counseling Learning in Second Languages*. Apple River, II.: Apple River Press

DANIELSON, D. (1980). *Reading in English: for students of English as a second language*. 2d ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

DULAY, H. & BURT, M. (1974) "Natural sequences in child second language acquisition". *Magazine Language Learning*, State University of New York at Albany nº 24 (pp.37-53)

FONTECHA, A. F. (2001). "Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos curriculares y Lengua Extranjera)". *Contextos educativos: Revista de educación*, Fundación Dialnet nº4, (pp.217-239).

GATTEGNO, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Educational Solutions World.

GARCÍA COBO, A. (2013). *Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad*. Universidad de Cantabria, España. Disponible en: <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/3972/GarciaCoboAna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

GRANELL, C. G., & SALVADOR, C. C (1994). “De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo”. *Cuadernos de pedagogía*, Fundación paideia nº221, (pp. 8-10).

HERNÁNDEZ REINOSO, F. L. (2000). “Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje”. *Revista de investigación en la clase de idiomas*. Universidad de Pinar del Río, Cuba nº11, (pp.141-153)

JOY, G. T. (1976). “The Silent Way”. *Cross Currents*, L10J 4-14-1 Shiroyama Odawara Japan nº 250 (pp. 28-47).

KOBAYASHI, N. (1991). “The Emotional Basis of Learning”. *Creating the Future*, George Mason University (pp.41-44).

KRASHEN, S. D (1981) “Second Language Acquisition and Second Language Learning”. Pergamon Press nº 5(01), (pp. 134-136).

KRASHEN, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.

LANDONE, E. (2004). “El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, Università degli Studi di Milano nº16.

LIVINGSTONE, K. A. (2012). *El enfoque cooperativo y su idoneidad para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. University of Guyana LINCOM GmbH.

LUZÓN ENCABO, J. M., & SORIA PASTOR, I. (1999). “El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia”. *Revista Iberoamericana*, Instituto Cervantes UNED (pp.74-77)

MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold

MARRUECOS, J. L. V., & VILLEGAS, M. D. H. (1989). “La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua”. *Revista española de lingüística aplicada*, Jaén nº 5(pp. 53-62).

MARTÍN, A. M. R. (2005). “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos”. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, Universidad de Granada: Facultad de Educación y Humanidades de Melilla nº 3(pp.79-94).

MARSH, D. & LANGÉ, G. (1999) *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Continuing Education Centre: University of Jyväskylä.

MOREIRA, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Madrid: Morata.

NAVÉS, T., & MUÑOZ, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*. Disponible en: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>. [Links].

ORTIZ PARADA, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Cádiz. Disponible en: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/17385/completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PÉREZ, A. S. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Sociedad General Española de Librería.

RESTREPO, A. P. M. (2012). “Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica”. *Revista Universidad EAFIT*, Eastern Michigan University nº 46(159),(pp. 71-85).

RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

ROMERO, G., & GONZÁLEZ, J. (2002). “La Sugestopedia de Lozanov: Sus Contribuciones a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras”. *Docencia Universitaria*, Universidad Simón Bolívar (Venezuela) n°3(2), (pp.11-16).

ROSA, M. M., & DE GUADALAJARA, E. D. P. (n.d) *El papel de la comprensión auditiva en la enseñanza del inglés*. Universidad de Alcalá de Henares. Disponible en: <http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/7.7.pdf>

SÁNCHEZ, M. Á. M. (2009). “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, Universidad de Extremadura n°5, 4.

SENDAK, M (1963) *Donde viven los monstruos*. Estados Unidos: Harper Trophy

SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M., & PONS PARRA, R. M. (2011). “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”. *Revista electrónica de investigación educativa*, Universidad de Murcia n°13(1), (pp. 1-27)

SOLER, E. A. (1992). “Socialización, motivación e interacción en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”. *El Guiniguada*, Castellón n°3, (pp. 257-264).

TROVATO, G. (2012). “En torno a la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras: hacia nuevos métodos y enfoques”. *Revista de Lengua, Literatura y Comunicación* , Calabria n°21. (pp.15-36)

ZANÓN, J. (2007). “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual”. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, Fundación Dialnet n°5, 15.

7. ANEXOS

7.1. ANEXO 1

THREE BLIND MICE.

Three blind mice,

Three blind mice,

See how they run!

See how they run!

They all ran after the farmer's wife,

Who cut off their tails with a carving knife,

Did you ever see such a thing in your life

As three blind mice?

Nursery Rhyme

7.2. ANEXO 2

Student 1:

I like fast speed,
So my name is David.

Student 2:

I like football
But I don't have a ball.

Student 3:

I am Auronplay
And today is my day.

Student 4:

My name is Robert
And I live the moment.

Student 5:

My name is Theo
And I like the melon.

Student 6:

I play golf
And I like a lot.

Student 7:

My name is Ron,
And I like the world.

Student 8:

I like bananas,
And my name is Laura.

Student 9:

I like barrel
And my name is Isabel.

Student 10:

My name is Jordan,
I build a snowman.

Student 11:

My name is Adriana,
And my teacher is Ana

Student 12:

I like apples,
And this is a pineapple.

Student 13:

My name is Willyrex,
And I play with my friend.

Student 14:

My name is Diego,
And I like the melon.

7.3. ANEXO 3

Group 1:

THE FRIENDS

There are some friends
Playing games

Group 2:

THE PRINCE

The Prince Gonzalo pretend
A funny moment,
With Carmen and Sofía.
This I like it
Is very funny.

Group 3:

THE MONSTERS

The monsters are a family and they love it.

The monsters are very ugly and they have tale.

There are five animals and one King the animals' name are:

Silvia, David, Manuel and Carolina.

They climb a tree because they climbed it.

Group 4:

THE POEM

The monsters are ugly,

And they are hungry

Group 5:

THE POEM

The monster

Forter are

Pig and

They are very rick.

The one are rick

The two are ugly

And the three are wicked.

Group 6:

STRANGE CREATURES

Five strange creatures,
Climbing very free,
They haven't got any furniture,
So they are in a tree.

7.4. ANEXO 4

RICE PUDDING

What is the matter with Mary Jane?
She's crying with all her might and main,
And she won't eat her dinner- rice pudding again-

What is the matter with Mary Jane?

What is the matter with Mary Jane?
I've promised her dolls and a daisy-chain,
And a book about animals- all in vain-

What is the matter with Mary Jane?

What is the matter with Mary Jane?
She's perfectly well and she hasn't a pain;
But, look at her, now she's beginning again!-

What is the matter with Mary Jane?

What is the matter with Mary Jane?

I've promised her sweets and a ride in the train,
And I've begged her to stop for a bit and explain-

What is the matter with Mary Jane?

What is the matter with Mary Jane?

She's perfectly well and she hasn't a pain,
And it's lovely rice pudding for dinner again!

What is the matter with Mary Jane?

A.A.Milne

7.5. ANEXO 5

THE KING BREAKFAST

The King asked the Queen,

And the Queen asked the Dairymaid:

“Could we have some butter for the Royal slice of bread?”

The Queen asked the Dairymaid,

The Dairymaid said, “Certainly,

I'll go and tell the cow now

Before she goes to bed.”

The Dairymaid she curtsied,

And went and told the Alderney:

“Don't forget the butter for the Royal slice of bread”

The Alderney said sleepily:
“You’d better tell His Majesty
That many people nowadays
Like marmalade instead.”

The Dairymaid said, “Fancy!”
And went to Her Majesty.

She curtsied to the Queen, and she turned a little red:

“Excuse me, Your Majesty,
For taking of the liberty,
But marmalade is tasty,
If it’s very thickly spread.”

The Queen said “Oh!”
And went to His Majesty:

“Talking of the butter for the Royal slice of bread,

Many people think
That marmalade is nicer.
Would you like to try
A little marmalade instead?”

The King said, “Bother!”
And then he said, “Oh, dear me!”
The King sobbed, “Oh deary me!”

And went back to bed.
“Nobody,” he whimpered,
“Could call me a fussy man;

I only want a little bit of butter for my bread!”

The Queen said, “There, there!”

And went to the Dairymaid,

The Dairymaid said, “There, there!”

And went to the shed.

The cow said, “There, there!

I didn’t really mean it;

Here’s milk for his porringer,

And butter for his bread.”

The Queen took the butter

And brought it to His Majesty;

The King said, “Butter, eh?”

And bounced out of bed.

“Nobody,” he said,

As he kissed her tenderly,

“Nobody,” he said,

As he slid down the banisters,

“Nobody, my darling,

Could call me a fussy man –

BUT

I do like a little bit of butter to my bread!”

A.A.Milne

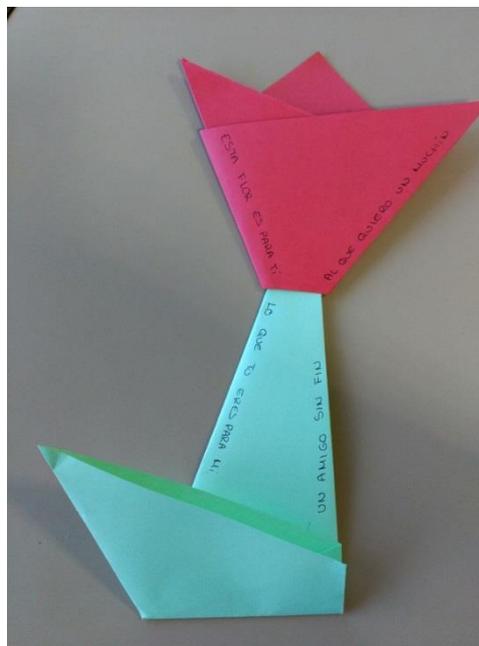
7.6. ANEXO 6

PLANTING

I took a Little seed one day
About a month ago.
I put it in a pot of dirt,
In hopes that it would grow.
I poured a little water
To make the soil right.
I set the pot upon the sill,
Where the sun would give it light.
I checked the pot most every day,
And turned it once or twice.
With a little care and water
I helped it grow so nice.

Dick Wilmes

Resultado final:



7.7. ANEXO 7

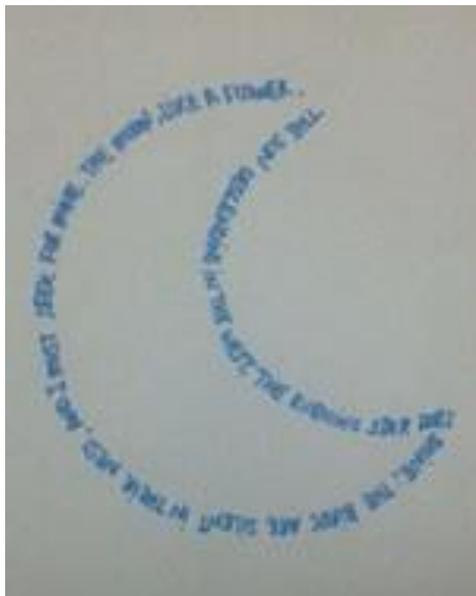
NIGHT

The sun descending in the west,
The evening star does shine;
The birds are silent in their nest,
And I must seek for mine.
The moon, like a flower,
In heaven's high bower,
With silent delight
Sits and smiles on the night

Farewell, green fields and happy groves,
Where flocks have took delight.
Where lambs have nibbled, silent moves
The feet of angels bright;
Unseen they pour blessing,
And joy without ceasing,
On each bud and blossom,
And each sleeping bosom.

William Blake (Abridged version)

Resultado final:



7.8. ANEXO 8

Ever drifting down the stream
Lingering in the golden gleam
Life, what is it but a dream?

Lewis Carroll

Resultado final:



7.9. ANEXO 9

ALUMNOS	KET INICIAL	KET FINAL
ALUMNO A	4,6	5
ALUMNO B	3	2,5
ALUMNO C	6,3	6,5
ALUMNO D	5	5,2
ALUMNO E	2	1,8
ALUMNO F	4,8	5
ALUMNO G	7	7
ALUMNO H	1,1	1,3
ALUMNO I	6	6,3
ALUMNO J	5,5	5,3
ALUMNO K	4,1	4
ALUMNO L	6,5	6,7
ALUMNO M	1,2	1
ALUMNO N	0,5	0,7
ALUMNO O	6,8	7
ALUMNO P	3,8	3,5
ALUMNO Q	3,3	3,5
ALUMNO R	6,2	6
ALUMNO S	2,6	3
ALUMNO T	3,3	3
ALUMNO U	7	6,9
ALUMNO V	2,5	2
ALUMNO W	6	6
ALUMNO X	3,8	3,5

Tabla 1: KET inicial y KET final

Fuente: Elaboración propia