

El método TPR y el efecto de los cuentos en el aprendizaje de lenguas extranjeras



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

4º CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO (INGLÉS)

Tutor académico: Ana Isabel Alario

AUTOR:

Héctor Fernández García

TABLA DE CONTENIDOS

I. Introducción.....	3
1. Justificación.....	4
2. Marco Teórico.....	7
2.1. Constructivismo de Lev Vygotsky.....	7
2.2. Constructivismo de Jerome Bruner.....	8
2.3. Teorías de Stephen Krashen.....	9
2.3.1. Hipótesis del “aprendizaje” y la “adquisición”.....	9
2.3.2. Hipótesis del orden natural.....	10
2.3.3. Hipótesis del monitor.....	11
2.3.4. Hipótesis del Input.....	11
2.3.5 Hipótesis del filtro afectivo.....	14
2.4. El método de James Asher: Total Physical Response.....	15
2.5. El efecto del cuento en la adquisición del lenguaje.....	18
3. Experiencia personal del método aplicado en el aula.....	21
3.1. Descripción del centro.....	21
3.2. Desarrollo del método del TPR.....	24
3.2.1. Aprende español con el loro “Moncho”.....	25
3.2.2. Prácticas del método con cada clase.....	27
3.3. Desarrollo del taller de Kamishibai.....	30
4. Evaluación y resultados.....	33
4.1. Total Physical Response.....	33
4.2. Taller de Kamishibai.....	36
5. Aplicación del método en el sistema escolar español.....	36
6. Conclusión.....	38
7. Bibliografía.....	41

RESUMEN

Este proyecto se basa en el estudio del método mejor adaptado a las necesidades de los niños para la enseñanza de lenguas extranjeras. El método se denomina Total Physical Response o Respuesta Física Total, basado principalmente en el desarrollo de las habilidades auditivas y lingüísticas. Es un método que permite el movimiento y el juego, las formas de aprendizaje que el niño entiende mejor y las formas más recurrentes que tiene para descubrir el mundo y relacionarse con él. Además, se combinará con otro recurso auditivo que complementa muy bien a este. Este recurso cuenta-historias es el teatro Kamishibai, un instrumento que lleva utilizándose años en la cultura japonesa y que se asemeja a este método por la expresividad, claridad y ejemplificación que requiere. No obstante, el teatro también nos ayudará a generar efectos cerebrales muy beneficiosos para una adquisición más efectiva del idioma.

ABSTRACT

This project is based on the study of the best adapted method to the children's necessities in foreign language teaching. This method is called Total Physical Response, mainly based on the development of listening and speaking skills. It is a method which allows the movement and play, the learning ways a child best understand and the most common ways he has to discover the world and to interrelate with it. Furthermore, it will be combined with another listening resource which nicely complements. This storytelling resource is the Kamishibai theatre, an instrument which is being used for years in the Japanese culture and it is similar to this method due to the expression, clarity and exemplification it requires. Nevertheless, the theatre will also help us to generate so beneficial brain effects to get a more effective language acquisition.

I. INTRODUCCIÓN

Este trabajo está enfocado a desvelar las razones, por las cuales, el método de enseñanza de una segunda lengua más adecuado para niños y adultos es el Total Physical Response o TPR, desarrollado por el psicólogo Asher (1977). Para ello, debemos plantearnos una serie de cuestiones previas para poder llegar a esta conclusión. Las cuestiones giran en torno al cómo, cuándo, por qué y para qué de la intención comunicativa del ser humano. Por lo que, es necesario preguntarse lo siguiente:

- ¿En qué teorías se fundamenta el método del TPR?
- ¿Qué intención tiene aprender un idioma?
- ¿Cómo y cuándo podemos aprender un idioma de forma correcta?
- ¿Qué necesita un idioma para que tenga sentido aprenderlo?
- ¿Cómo son de determinantes los diferentes contextos visuales, intelectuales, lingüísticos, sociales y afectivos en el aprendizaje de un nuevo idioma?
- ¿Cómo se debe ejecutar la enseñanza de un idioma que cumpla con las necesidades del ser humano?
- ¿Cómo influye la narración de cuentos en la adquisición del lenguaje?

1. JUSTIFICACIÓN

El tema escogido para desarrollar este TFG surge de la necesidad de cambiar el panorama escolar en la enseñanza de idiomas. En los colegios que he realizado mis prácticas docentes he podido observar el recelo general de los niños por las lenguas extranjeras, en este caso, las clases de lengua inglesa. El problema no son los profesores, porque tienen la suficiente formación como para transmitir eficazmente el idioma. Tampoco se encuentra en los niños, no hay una falta de entusiasmo por aprender un nuevo idioma, al contrario, los niños están expectantes a las nuevas enseñanzas que se muestran en el colegio, pero que sean ante todo, atractivas y amenas.

Desde mi punto de vista, la causa principal por la que los niños muestran desagrado hacia las lenguas extranjeras es el método de enseñanza. He pasado años y años en mi formación escolar aprendiendo un idioma que era nuevo para mí, que me lo enseñaron de la misma forma que me enseñaron el español, donde trataba de memorizar innumerables reglas gramaticales y vocabulario que, al final del año escolar, se desvanecían de mi cabeza, y al año siguiente, otra vez a empezar por donde lo habíamos dejado. La clase era igual de aburrida que la de lengua, apenas teníamos la oportunidad de escuchar grabaciones orales y cuando lo hacíamos no nos enterábamos de nada. A esto se sumaba la falta de formación del profesorado en pronunciación, lo que nos alejaba mucho de lo que era el contexto real de la lengua. Y no parábamos de escribir palabras que apenas comprendíamos y no sabíamos cómo pronunciar, eran una excusa para que al final de cada evaluación nos hicieran una prueba escrita preguntándonos acerca de todas las que habíamos visto.

Echando la vista al pasado, observé que algunos autores como Asher (2009) y Krashen (1981) hablaban de una forma de aprender el lenguaje totalmente involuntaria, que parte del inconsciente y del movimiento corporal, de la misma forma que un bebé aprende a hablar un idioma rodeándose del contexto lingüístico de su familia sin ningún tipo de traducción. Esto me hizo pensar en mi historia personal relacionada con el aprendizaje de idiomas y me di cuenta que en mis 12 años de formación escolar no aprendí prácticamente nada de inglés comparado con estos 3 últimos años donde me he visto rodeado de nativos y me he visto obligado a hablar inglés como única forma de supervivencia social, aparte de sentir una inmensa motivación por aprender el idioma.

El método en sí, no es algo evaluable a corto plazo porque no estamos trabajando con el hemisferio izquierdo (Asher, 2009), es un método que da resultados a largo plazo y que hace muy difícil olvidar la nueva lengua aprendida, de la misma forma que a un individuo le resulta casi imposible olvidar su lengua materna. Por ello, creo que este método merece un estudio para poder aplicarlo en las escuelas españolas y de todo el mundo, aplicable a todos los idiomas.

Por otro lado, considero original y relevante mi idea de combinar la narración de cuentos con el proceso de aprendizaje del idioma a través del TPR. Las teorías que narran Krashen (1981) y Steiner (1998), tienen muchos puntos en común, pues ambos hablan de una activación del inconsciente, el responsable de conectar al individuo con lo más profundo de su alma (Steiner, 1998) y con el hemisferio derecho (Asher, 2009) para

generar un aprendizaje a largo plazo que difícilmente se olvida. Además, el cuento es algo que ha tenido que ver con el ser humano desde sus orígenes porque:

- Ayudan a entender el mundo
- Ayudan a comprender los procesos cognitivos y emocionales
- Mejoran las capacidades comunicativas
- Fomentan la creatividad y la imaginación
- Ofrecen diversión, entretenimiento y conocimientos
- Expresan la complejidad del inconsciente en la simplicidad de un cuento (Steiner, 1998).

Los objetivos que pretendo conseguir con este método son los siguientes:

- Conocer expresiones y vocabulario de las temáticas ofrecidas en la lengua extranjera.
- Mantener un filtro afectivo bajo para que el aprendizaje sea más permeable.
- Integrar el discurso de la lengua extranjera de una forma inconsciente y efectiva a largo plazo.
- Crear un estado cerebral inconsciente que mejore el aprendizaje y la concentración a través de la narración de cuentos.
- Desarrollar habilidades artísticas y musicales a través de la creación de cuentos.
- Mejorar la expresión oral y escrita en la lengua materna.
- Mejorar la audición y la expresión oral de la lengua extranjera.
- Desarrollar una competencia motriz a la vez que una competencia lingüística.

Las competencias del alumno que se desarrollan en este proyecto son las siguientes:

- Competencia lingüística
- Competencia social y cívica
- Competencia motriz
- Competencia artística

2. MARCO TEÓRICO

Para explicar el método de enseñanza lingüística TPR, nos debemos remontar a los autores que desarrollaron la teoría del constructivismo, especialmente Vygotsky (1995) y Bruner (1969). Además, necesitaremos mencionar las teorías de Krashen (1981), estrechamente vinculadas al propio método, y finalmente, desarrollar las teorías del creador del método del TPR, Asher (2009).

Comenzamos pues, con el desarrollo de las teorías constructivistas de estos autores y su relación con este método de enseñanza.

2.1. CONSTRUCTIVISMO DE LEV VYGOTSKY

El autor sigue la misma línea de pensamiento que su contemporáneo Jean Piaget. Piaget (1948) plantea que el ser humano recibe, aprehende y organiza información que va vivenciando en el medio social donde vive. Este proceso se consigue gracias al intercambio que se produce con los elementos del mismo. Solamente se produce el aprendizaje mientras el individuo ocupe un papel activo, razonando, manipulando, imaginando o creando. En definitiva, cuando el individuo ocupa un papel de primera persona y activa de su propio aprendizaje es cuando realmente aprende. Es más, si se siguen produciendo estas experiencias cognitivas, las nuevas experiencias se enlazarán con las previas, construyendo así una línea temporal interconectada de situaciones donde se produce un aprendizaje. Y estas experiencias pueden ser de índole intelectual (habilidades cognitivas) o física (habilidades motrices). Es un proceso constante de auto-reflexión por parte del individuo.

No obstante, Vygotsky (1995) puntualiza que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente individual, sino que la realidad, la cultura y la mediación con otras entidades sociales similares al individuo juegan un papel mucho más relevante en su desarrollo. El autor denomina “Zona de Desarrollo Proximal” al espacio que entra en contacto directo con el individuo y modifica, aclara o amplía sus experiencias y estructuras cognitivas. Es prácticamente imposible que el individuo evolucione si no existe un contexto cercano que le induzca a un determinado tipo de pensamiento o

acción, por lo que, el aprendizaje de todas las habilidades desarrollables en el ser humano requieren del aprendizaje social. En relación a la enseñanza de nuevas lenguas, esta teoría nos viene a decir que en el desarrollo de las competencias lingüísticas del ser humano se requiere de una interacción continuada con otros individuos que transmitan: las formas de expresarse correspondientes a su contexto social, los aspectos coloquiales típicos de la cultura, los diferentes usos en las diferentes situaciones comunicativas, la pronunciación correcta de la lengua mediante la escucha continuada de un adulto o un igual y la adquisición de nuevos conceptos. Esta teoría se puede cumplir siempre que haya otro individuo, no pudiendo cumplirse si simplemente hay un libro con letras e imágenes.

2.2. CONSTRUCTIVISMO DE JEROME BRUNER

Jerome Bruner parte de las teorías de Piaget (1948) y Vygotsky (1995), añadiendo que el individuo, al formar parte de la estructura social, posee una cultura y conocimientos previos que organiza en su cognición cuando lo pone en práctica y aprehende cuando descubre por su cuenta a medida que va practicando por medio de procesos inductivos. Pero para que se cumpla esta forma de adquisición de la información el individuo debe desarrollar tres etapas cognitivas (Bruner, 1969):

Etapa enactiva

El individuo debe estar en contacto directo con el objeto o la situación para manipularlos y poder interactuar con ellos. Bruner lo llama inteligencia práctica. Un ejemplo de este proceso aplicado a las experiencias comunicativas: cuando un niño está en clase y entra en contacto con un lenguaje que no conoce, intentará observar la situación y “manipularla” lo máximo posible. Si el profesor transmite la lengua a través del movimiento corporal, la ejemplificación y la relación de lo que dice con los recursos presentes en clase, el niño podrá manipular la experiencia a través de la repetición de movimientos, del contacto físico con los recursos que hacen referencia al nuevo vocabulario y la relación con las ejemplificaciones transmitidas por el docente.

Etapa icónica

Una vez que el individuo ha experimentado con el objeto o la situación, él mismo crea una imagen mental para recordar esa experiencia y poder acceder a ella en un futuro de forma más simple, sin tener que iniciar el proceso desde el principio. Enlazando con el ejemplo anterior, el niño está creando constantemente imágenes mentales en las que relaciona un conjunto de fonemas nuevos para él con la imagen mental previa que este tenía del objeto o ejemplo en su lengua materna.

Etapa simbólica

Es el proceso final que determina que el niño ha comprendido y ha integrado la experiencia. El individuo es capaz de repetirlo y simbolizarlo ante sus iguales. Finalizando con el ejemplo anterior, si el niño ha aprendido vocabulario o formas de expresión en este nuevo idioma, tratará de compartirlo y ejemplificarlo ante sus iguales o familiares.

En definitiva, lo que propone el autor es que se lleve a cabo un aprendizaje por autodescubrimiento en el que el propio individuo es el objeto de acción, manipulación, creación y repetición. El profesor está presente simplemente para estimular su aprendizaje y guiarles, pero nunca decide por ellos lo que deben aprender, cómo deben aprenderlo y cuándo deben aprenderlo.

2.3. TEORÍAS DE STEPHEN KRASHEN

Stephen Krashen está reconocido como uno de los profesionales más importantes en la enseñanza de idiomas. Este autor concluye que para que se dé un efectivo aprendizaje de un segundo idioma, se deben cumplir cinco hipótesis (Krashen, 1981):

2.3.1. Hipótesis del “aprendizaje” y la “adquisición”

El proceso que se lleva a cabo en la mayoría de los colegios para enseñar un

idioma se basa en una estrategia de aprendizaje. La estrategia de aprendizaje es un proceso consciente, en el que el alumno aprende la lengua formal y sus reglas gramaticales a través del error y su posterior corrección. Según Krashen (1981), existen estudios de investigación de calidad donde se expone la ineficacia de la corrección para adquirir un idioma de forma subconsciente y permanente. Por otra parte, el proceso de adquisición es subconsciente, ya que el propio individuo no se da cuenta que está integrando el idioma porque su intención está enfocada a intentar comunicarse de la forma que sea con su entorno. Al no estar en la consciencia, el individuo no puede explicar cómo va adquiriendo las nuevas reglas gramaticales porque simplemente las integra sin prestar atención a nada más. No se da cuenta que está aprendiendo, de la misma forma que un bebé aprende un idioma por la necesidad de comunicarse con sus padres sin preocuparse por las reglas gramaticales.

2.3.2. Hipótesis del orden natural

La adquisición del lenguaje a través de sus reglas gramaticales se va produciendo de menor a mayor orden de complejidad. No obstante, el autor subraya que el orden con que se integran las estructuras gramaticales de la lengua materna y las de la segunda lengua son diferentes. Lo que sí está claro es que tanto niños como adultos poseen las mismas estrategias de adquisición respecto a una segunda lengua. Este proceso es único en cada lengua, el orden puede cambiar de un idioma a otro e independientemente de que seas nativo o extranjero a la lengua. E. g.: en base a los estudios que realizó Krashen (1981), se dio cuenta que en el inglés, tanto en un nativo como en un extranjero, la estructura gramatical que más fácil se adquiriría era la forma “-ing”, mientras que la “-s” de la tercera persona del singular era de las últimas reglas que se adquirirían. Y como esto, pasa lo mismo en las diferentes lenguas del planeta, cada una con su orden natural de adquisición, siguiendo el mismo esquema: las más simples para la cognición humana en primer lugar y las más complejas al final. Se debe tener en cuenta que no nacemos aprendidos, pues no tenemos información previa del orden correcto que debemos seguir. Cuanto más tiempo y cuantas más ocasiones nos exponamos a los input, más rápido se realizará el orden natural de adquisición.

Por lo tanto, como docentes de lenguas extranjeras, no podemos dominar esta hipótesis a nuestro antojo. El orden de adquisición es imprevisible a menos que

sepamos cuales son las reglas más simples en cada idioma. Lo único que podemos hacer es ofrecer input, aleatorios y variados, típicos de una conversación cotidiana. De esta forma, el niño y/o el adulto van a adquirir las estructuras gramaticales más simples con las que hayan entrado en contacto auditivo.

2.3.3. Hipótesis del monitor

La consciencia del individuo cumple el papel de “monitor”, una especie de filtro por donde pasan todos los procesos cognitivos conscientes relacionados con el conocimiento de las leyes gramaticales. En todo proceso de aprendizaje consciente, el individuo necesita de tiempo para pensar en las reglas que va a utilizar y observar que estas sean lo más correctas y adaptadas posibles a las costumbres expresivas de los nativos. Además, el aprendiz debe conocer y manejar perfectamente las reglas para que su lenguaje sea cada vez más fluido y perfeccionado. Lo que viene a ser un proceso de corrección especialmente en el lenguaje escrito, donde se hace más consciente de los errores cometidos y hay tiempo para corregir dichos errores. El autor enfatiza que para que se dé este proceso de aprendizaje, se requiere de mucho esfuerzo por parte del hablante y que en ningún momento se asegura un efectivo uso de la gramática. Por lo que, el uso de la gramática consciente queda relegado a la corrección de pruebas escritas de la lengua, gramática y vocabulario.

2.3.4. Hipótesis del Input

Esta hipótesis se sigue basando en lo que cita directamente el autor: “La investigación sugiere enfáticamente que el uso consciente de la gramática apenas importa” (Krashen, 1981, p. 67). ¿Pero, cómo es posible que el individuo pueda progresar en la adquisición del lenguaje si este no es consciente de lo que está aprendiendo? En un idioma, lo que se debe integrar principalmente son: las estructuras gramaticales básicas, el vocabulario y el correcto y adaptado uso de las normas asociadas al contexto. Por lo tanto, para progresar en la expresión verbal de un idioma se dan tres procesos de adquisición:

- El individuo es capaz de integrar una estructura gramatical un poco más

compleja de la que ya conocía porque entiende lo que quiere decir, no porque haya analizado pormenorizadamente la estructura. Puede que no domine la norma a la perfección pero sabe lo que quiere transmitir porque hay un contexto que rodea a la situación y hay unos conocimientos previos de su realidad. E.g.: El niño comprende las afirmaciones de “El camión es grande” y “El coche es pequeño”. Este niño será capaz de generar una frase comparativa como “El camión es más grande que el coche” siempre y cuando el profesor haya ejemplificado en clase los tamaños de las dos máquinas y las haya puesto una al lado de la otra, realizando la comparación. Además, el niño puede prestar atención a las constantes comparaciones de tamaño que hacen los adultos en sus discursos respecto de los objetos, unificando de esta forma dos estructuras gramaticales aisladas en una.

- La espontaneidad y la fluidez del lenguaje no se pueden enseñar de ninguna forma. Si se trata de enseñar, ya introducimos un mecanismo consciente que requiere de tiempo para pensar y, por lo tanto, no es fluido ni espontáneo. Algunos conseguirán dominar esa misma fluidez más pronto y otros más tarde, cada uno a su debido tiempo. Y como se mencionó con anterioridad, los errores gramaticales serán numerosos al inicio, solo el tiempo dará la precisión que el individuo necesita para comunicarse.
- Los datos más imprescindibles para generar un desarrollo en el lenguaje nunca deben ser ofrecidos por el docente o cualquier otra entidad, pues como se comentó anteriormente, el orden de adquisición de cada idioma es natural y diferente. Puede que el profesor enfatice alguna estructura gramatical determinada en su lección, pero esto debe ser a través de una conversación natural no forzada y sin forzar su atención hacia lo que el docente le interesa que aprendan. E.g.: “El profesor decide enseñar las estructuras condicionales”, el inconsciente del individuo es lo suficientemente hábil como para integrar las nuevas estructuras deducidas de una conversación natural en el momento más idóneo. De esta forma, los datos comprensibles vendrán al hablante sin estar enmascarados por intereses externos al individuo y con una adaptabilidad personalizada. E.g.: en la conversación del docente pueden venir incluidas muchas formas de condicionales. Si el profesor no enfatiza en estas estructuras pueden surgir dos situaciones: que el alumno integre la regla de las

condicionales que esté preparado para adquirir, o que no adquiriera nada porque no está preparado para ello. De esta forma obtenemos una enseñanza personalizada del lenguaje.

- Debe resultar interesante, relevante y práctico para el alumno. Si el alumno no está interesado o no siente el sentido práctico del lenguaje, será muy complicado tratar de enseñarle un idioma. Al captar la atención del alumno, no se necesita mucho más para que integre el idioma y se interese por él.

La labor más importante del docente en la oferta de input es que sea lo más clara y simple posible para facilitar su asimilación y donde el tiempo no exista. Nunca se debe prestar atención a la enseñanza directa de la norma para tratar de acelerar el proceso.

Pero uno de los periodos más relevantes que el docente debe respetar por encima de todo es el periodo de silencio. Un proceso que suelen experimentar niños de 1-3 años en su lengua materna y cualquier otro individuo, sea joven o adulto, cuando se enfrenta por primera vez a un proceso de adquisición de una lengua extranjera. El periodo de silencio puede durar días, semanas, meses o años, en función de las características cognitivas individuales y del funcionamiento de los individuos como grupo. Cuando un niño está en este proceso, no quiere decir que sea tímido o se niegue a obedecer al profesor. Su necesidad es la de guardar silencio porque su cerebro está procesando numerosas estructuras lingüísticas recibidas del exterior y necesita tiempo para organizar sus ideas y poder realizar los sonidos que está procesando. Si a pesar de esto, forzamos a que el niño empiece el proceso del habla demasiado pronto, podemos generar una mala integración del lenguaje y que se produzcan fallos gramaticales como resultado de comparar y traducir dos idiomas. E.g.: el niño hispano-hablante expresa “El perro verde”. Si le enseñamos forzosamente el significado de cada palabra, el niño generará la expresión “The dog green”. Se necesita tiempo para que el niño escuche las suficientes veces la expresión en inglés como para darse cuenta que el adjetivo va antes que el nombre “The green dog”. Una vez que aprenda la estructura inconscientemente, jamás se le olvidará y surgirá de forma inconsciente en el discurso.

2.3.5. Hipótesis del filtro afectivo

En esta hipótesis se plantea el “afecto” como elemento clave de la personalidad que interviene en factores emocionales, motivacionales y psicológicos para la adquisición de los idiomas. Este filtro debe presentarse muy bajo para que no actúe a modo de “muro emocional” que impida la entrada de estímulos auditivos del exterior y se dé, por lo tanto, la adquisición del lenguaje. Esta hipótesis tiene más relación con la enseñanza del idioma por adquisición o subconsciente, más que por aprendizaje o consciente. El nivel del filtro afectivo se mide por los siguientes aspectos, según el autor:

- **Ansiedad:** si el individuo percibe cierta ansiedad inspirada por las demandas del profesor, este se ve desbordado por la cantidad de reglas gramaticales que debe integrar, los requisitos que debe cumplir en un determinado tiempo y las posibles exámenes de ello. Como resultado, el individuo se bloquea emocionalmente e impide que cualquier estímulo exterior sea adquirido.
- **Motivación:** el individuo debe observar la adquisición de un idioma como algo práctico y útil. El individuo debe sentirse en la necesidad de aprender el idioma ya sea por interés personal o por la necesidad de comunicarse en su entorno con una segunda lengua. Si además de estos factores, la clase se presenta activa, llamativa, divertida, agradable y sin exigencias, la motivación se incrementará aún más.
- **Autoestima:** cuanta más confianza tenga el individuo en sus propias habilidades y capacidades, tendrá una visión más firme de sí mismo y se verá más capaz de adquirir un nuevo idioma.

En resumidas cuentas, si quisiéramos cumplir con los requisitos de Stephen Krashen en una clase de enseñanza de idiomas deberíamos cumplir con los siguientes factores:

- Nunca se debe enseñar una regla gramatical de forma directa. La adquisición debe ser de forma natural.
- Nunca se debe obligar al alumno que estudie una lengua. Su filtro afectivo sería

muy alto por el estrés causado y, una vez más, tampoco se seguiría un orden natural.

- Hablar en clase como si se tratara de una conversación normal, de forma clara, pausada, con buena pronunciación y con gran variedad de vocabulario y reglas gramaticales.
- Respetar el silencio de los alumnos, sin forzar a ningún alumno para que hable. A veces la clase se presenta como un monólogo del profesor.
- La clase debe estar llena de recursos coloridos y muy descriptivos para facilitar la comprensión de los datos.
- El profesor debe ser muy expresivo y debe apoyarse constantemente de recursos para ejemplificar lo que está transmitiendo.

2.4. EL MÉTODO DE JAMES ASHER: TOTAL PHYSICAL RESPONSE

Este método fue desarrollado por el psicólogo James Asher (Asher, 1977) de la Universidad de San Diego, en California, Estados Unidos. La traducción del título del método viene a ser Respuesta Física Total, y como se puede deducir de la afirmación, el aprendizaje se realiza a través del movimiento. El autor comparte la idea de la “escuela activa” con otros pedagogos del pasado como eran Steiner, Montessori, Pestalozzi, Dewey, Freinet y otros, que separaban su idea de enseñanza fuera de los convencionalismos de la época. El lema de este método es “aprender haciendo”, otra idea que apoyan los autores que hemos mencionado con anterioridad, especialmente Bruner (1969) y Krashen (1981). La integridad corporal del ser humano no se puede separar del intelecto, pues son dos factores que pertenecen a una misma entidad. Se puede observar hoy en día la represión del movimiento de los alumnos en clase (Giroux, 1983) y el efecto negativo que esto genera en ellos, a través de resistencias corporales y la ineficacia del estudio.

Su método fija la atención en el aprendizaje de idiomas desarrollando las competencias lingüísticas ofrecidas exclusivamente por la escucha activa y el habla. Asher (2009) destaca que para aprender un idioma se debe desarrollar la habilidad auditiva, ya que es la mejor herramienta para adquirir un idioma de forma inconsciente

(Krashen, 1981). Asher (2009, p. 53) cita lo siguiente relacionado con la habilidad auditiva: *“Es a partir de esta donde los niños van adquiriendo el vocabulario necesario para luego pasar a trabajar las demás habilidades lingüísticas”*. Por lo tanto, podemos decir que los trabajos de James Asher concuerdan perfectamente con las cinco hipótesis de Stephen Krashen (1981), en este caso, la hipótesis de los input.

Es fundamental pensar que el niño en temprana edad se desarrolla cognitivamente a través del juego (Piaget, 1948; Vygotsky, L. 1995). Y este método está pensado para que este proceso natural en el niño se produzca. El juego y el movimiento son la base fundamental de este estilo pedagógico del aprendizaje de idiomas.

Las teorías que dan sentido al método del TPR son todas las comentadas por los autores anteriores, especialmente las siguientes:

- Teorías de la adquisición del lenguaje (Krashen, 1981): todo debe seguir el orden natural en la psique de cada niño y su progresión queda marcada por la capacidad y preparación de cada uno, un proceso personalizado.
- El filtro afectivo y la ausencia de estrés (Krashen, 1981): el respeto del periodo de silencio, la ausencia de ansiedad por la pérdida de preocupación por el tiempo y el currículum, la motivación del alumno por hacer algo que le guste y la autoestima del niño creado por el ambiente que da libertad de movimiento.
- Teoría de los hemisferios cerebrales (Asher, 2009): se entiende que el hemisferio izquierdo es la parte racional y la que hace que las cosas se aprendan a corto plazo. Por otra parte, el hemisferio derecho es la parte que es creativa, que actúa, que se mueve, que dibuja, que juega con las metáforas... Esta última es la que hace que las cosas se aprendan a largo plazo, como es el caso de aprender a andar en bicicleta, asociado al movimiento. Cuando enseñamos una actividad, que tradicionalmente se ha enseñado a través del hemisferio izquierdo, como es el caso del lenguaje, y se aprenda con el movimiento y otras acciones asociadas al hemisferio derecho, el aprendizaje de este se mantiene a largo plazo en el cerebro y no se olvida nunca más.

Pero, ¿qué es lo que hace único a este método? A continuación se enumerarán las principales características del método (Asher 2009):

- Nunca se traduce a la lengua materna: los input deben ser claros y el profesor puede relacionar los términos hablados señalando algún recurso en la sala que lo represente.
- Nunca se corrigen los errores: en el caso de que el alumno tenga la confianza como para articular palabras y este se confunda, el profesor podrá aclarar el error dentro de su discurso, sin que este parezca una corrección.
- Muy gráfico y claro: la mejor adquisición del idioma dependerá de la expresividad del profesor, el atractivo de los recursos que utilice para ejemplificar y que su idioma sea lo más claro posible.
- Igualdad entre alumnos: independientemente que haya diferencias intelectuales entre alumnos, este método ofrece un aprendizaje personalizado al ritmo de cada uno y además no requiere de habilidades académicas, solo de las habilidades implícitas en el ser humano, como son la escucha y el habla.
- Dejarse llevar por la experiencia: no es necesario hacer ningún esfuerzo intelectual, el aprendizaje se produce en el inconsciente donde no se analiza el idioma. Es el lenguaje corporal el que integra todos los conceptos y estructuras gramaticales.
- Método diferente para la enseñanza-aprendizaje: el idioma se aprende de pies, moviéndose, jugando y cantando.
- Repetición: la repetición está enmascarada por los movimientos, marionetas y juegos que hacen que sea atractiva para los alumnos y nunca se cansen de repetir lo mismo las veces que hagan falta.
- Trabajo en grupo: el método se puede desarrollar por dos profesores. Mientras uno muestra los movimientos o acciones, el otro va ofreciendo los input verbalmente.
- Trabajo para el profesor: las clases requieren de mucha planificación ya que se deben generar muchas actividades diferentes para que el alumno no caiga en el aburrimiento.

Y para terminar, los principios que se deben cumplir para generar una clase típica de TPR son los siguientes:

- Preparar un guion: deben estar reflejados los tiempos, el número de actividades, el tipo de actividades para estimular y modificar el fluir del niño, lo que se va a hablar en cada actividad y los objetivos que se quieren obtener en cada sesión.
- Imperativos: aunque más adelante se utilicen otras estructuras gramaticales, es recomendable empezar con instrucciones claras del lenguaje.
- Constructivismo: el idioma debe ir construyéndose y añadiéndose progresivamente desde las experiencias anteriores.
- Simplicidad: cuanto más simple sea el tema a tratar en cada sesión, más fácil será la asimilación del lenguaje. El número de objetos para manipular en una clase debe ser limitado para no sobrecargar de conceptos al alumno. También se debe tratar de utilizar una sola lengua objetivo para no confundir al alumno.
- Duración corta: para niños de infantil y primaria realizar sesiones 30 minutos, pudiéndose esta ampliar hasta los 60 minutos o más, dependiendo de la respuesta de la clase ante la sesión. Para alumnos de secundaria la sesión puede doblar su tiempo y los adultos pueden experimentarla durante horas.
- Refuerzos: repasar y ampliar los conceptos de temáticas pasadas para afianzar los términos e incrementar el lenguaje progresivamente.
- Ambiente agradable y sentido del humor: el profesor debe estar cercano a los alumnos para mantener bajo el filtro afectivo y el humor ayuda en este proceso.
- No se habla: los alumnos no deben hablar durante las clases o no se les debe forzar a que repitan los términos que el profesor menciona. Los alumnos lo harán cuando se sientan realmente preparados.
- No se deben ayudar entre ellos: si un alumno sabe algo más del idioma, este no debe traducir a sus compañeros ya que el proceso de adquisición se ralentiza y no es tan efectivo.

2.5. EL EFECTO DEL CUENTO EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

El efecto de los cuentos en los niños no se puede analizar cuantitativamente a través de métodos de estudio científicos convencionales ya que la relación que tiene con el ser humano va más allá de nuestro entendimiento (Steiner, R., Grahl, U., & Lenz, F.,

1998). Según Steiner (1998, p. 7):

“La segunda dificultad ante lo mágico de los cuentos es que existe en alto grado el sentimiento de que el estudio y la penetración intelectual de su naturaleza destruiría lo elemental, la impresión original, más aún, toda la esencia del efecto que el cuento nos produce” [...] “Al querer aplicar la facultad de juicio a esa emanación fundamental que es el cuento es, realmente, como si se destruyera la floración de la planta”.

Debido a esta afirmación, no se han analizado en ningún momento los efectos de los cuentos en la psique del ser humano. Sin embargo, en las conferencias que realizó en el pasado (Steiner, 1913), nos habla de una “investigación espiritual”. Esta investigación espiritual parte del estudio de los cuentos como componente del inconsciente colectivo que ha perdurado desde los comienzos de la humanidad.

Steiner (1998), describe ese inconsciente como el mundo interior o “alma” de cada individuo que se manifiesta de forma colectiva en imágenes o interpretaciones a través de los cuentos. Los cuentos carecen de sentido intelectual, ya que conectan al individuo con ese inconsciente aportándole experiencias humanas del día a día y categorizándolas en función de las edades y madurez cognitiva. La complejidad de las funciones del inconsciente es inimaginable y, por lo tanto, no cuantificable al darse tantas reacciones en la psique humana.

Una de las etapas diarias en las que entramos en contacto con el inconsciente es el ciclo de sueño, donde el individuo es incapaz de controlar este estado. No obstante, el mismo individuo es capaz de dominar la situación presente en el ciclo de vigilia a través de la narración de cuentos, momento en el que el individuo entra en contacto con ese inconsciente y es capaz de aprovechar su potencial. A pesar de que el cuento no carezca de significado para el intelecto, entra en contacto con el mundo onírico del individuo, dejando paso a la expresión del inconsciente en el periodo consciente. Y es que el niño necesita estar en contacto con el inconsciente en un periodo del día que pueda dominar, reflejándose en las fantasías que algunos niños puedan tener con amigos imaginarios, jugar a ser personajes fantásticos o simplemente dar rienda suelta a su imaginación. Para Steiner (1998, p. 25) “...el cuento representa para el alma algo parecido a lo que los elementos representan para el organismo que lo asimila”.

Para analizar en profundidad todas las características referidas al sueño, Steriade (2011), nos explica el tipo de ondas cerebrales que se producen durante el sueño. Las ondas típicas del sueño son las delta, una frecuencia muy baja, de 0 a 4 ciclos, donde el efecto del sueño es reparador y cuando el inconsciente se encuentra activo, aunque involuntario. Steiner (1998) nos dice que cuando el inconsciente se manifiesta en el periodo de la consciencia, es algo parecido a soñar despierto o a un estado cerebral que simule el sueño. Evidentemente, somos conscientes en todo momento durante el proceso de vigilia, luego las ondas cerebrales que expliquen este proceso no pueden ser las ondas delta, ya que significan sueño profundo. El estado cerebral que se conecta con el inconsciente durante un proceso consciente de la mente lo explica el Método Silva (Stone, R. B. 1991). José Silva describe un tipo de ondas cerebrales que estimulan la relajación, la imaginación, la memoria, la visualización, la concentración y el aprendizaje, ya que son la puerta de entrada al inconsciente en el proceso de vigilia. Estas ondas son las ondas alfa, ubicadas entre los 7,5 y 15 ciclos. Su método genera un proceso de relajación para tener todas las facultades intelectuales mejoradas. Asociándolo al discurso de Steiner (1998), si a través de los cuentos se consigue penetrar en el inconsciente durante el periodo de consciencia, las ondas cerebrales generadas serán las mismas y, por lo tanto, se generarán los mismos efectos beneficiosos para el aprendizaje.

Aplicado al método de aprendizaje de idiomas que estoy desarrollando, resulta muy efectivo combinarlo con la narración de cuentos, ya que según Krashen (1981), la verdadera adquisición del lenguaje se produce a través del inconsciente. Si esta herramienta conecta a la mente del alumno con el inconsciente, resultará mucho más efectiva la integración del lenguaje de forma permanente, además de estimular todas esas capacidades cognitivas desarrolladas anteriormente. Por lo tanto, la narración de un cuento al inicio de la sesión, estimulará en gran medida la adquisición del lenguaje en el alumno.

3. EXPERIENCIA PERSONAL DEL MÉTODO APLICADO EN EL AULA

3.1. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

Mi experiencia toma lugar en St. Nicholas Montessori School, Dun Laoghaire, Condado de Dublín, Irlanda. Ubicado en un antiguo colegio para hijos de pescadores de antaño, en el mismo puerto de la localidad. Edificio de 3 plantas, cada una acogiendo a un grupo de edad de niños. En la planta baja se ubican las clases de 3 a 6 años (3 clases). En la primera planta se ubica una clase de niños de 6 a 9 años, en la segunda planta la clase de 9 a 12 años y en la tercera planta las oficinas de los profesores de la propia universidad. Como se puede apreciar, no hay clases por años, son clases por grupos de años. Siguen la metodología Montessori, basada en la confianza plena del autoaprendizaje del niño, la libertad para elegir qué hacer y cómo hacerlo y la utilización de un inmenso repertorio de materiales que hacen las enseñanzas del currículum más pragmáticas, palpables y visuales.

Clases de infantil (3 a 6 años)

Las clases de edades 3 a 6 años están organizadas por:

- Un espacio abierto central donde los niños juegan o usan los materiales didácticos la mayor parte del tiempo.
- Mesas y sillas de diferentes tamaños para mejorar la movilidad de estas y proveer diferentes formas de organización en grupo para realizar tareas.
- Estanterías por todos los rincones, repletas de materiales didácticos de matemáticas, geografía, gramática, visuales, figuras de animales, piezas geométricas en 3D, herramientas para utilizar en el día a día (destornilladores con tornillos, candados con llaves...), libros, alfombras, mantas y hojas en blanco para hacer ejercicios.
- Un lavabo donde los niños lavan sus platos y cubiertos después de ser usados.

Existía mucha libertad en la clase, típica del método Montessori, aunque cada

una de las clases se regía por diferentes profesoras y cada una llevaba un trato diferente con los alumnos.

En las clases de Mrs. Dampsey y Mrs. Farelley, el trato era muy flexible, los niños se movían con mucha libertad por la clase y no estaban obligados a estar haciendo ejercicios durante todo el horario escolar. La mayor parte del tiempo, los niños se lo pasaban jugando, con la excepción de que en ciertos momentos de la mañana, la profesora llamaba individualmente a los niños para trabajar con ellos algún tema de matemáticas, lectura, gramática o lo cualquier otro tema que necesitaran mejorar o que no entendieran. El seguimiento individual se llevaba apuntado en un cuaderno de notas, donde se llevaba el progreso cognitivo de cada niño individualmente. La profesora leía cuentos en voz alta en muchas ocasiones durante la semana y el viernes trabajaban con artes plásticas. Los miércoles venía una profesora externa al centro que les daba clases de francés y el jueves otra profesora que daba clases de música. Se permitía un ambiente algo ruidoso, aunque si este ruido era demasiado alto, automáticamente se controlaba. Los grupos eran de 22 niños cada una.

En la clase de Mrs. O'Connor, el trato con los alumnos difería mucho más de las otras clases. Esta llevaba un control más estricto de los niños. No les permitía jugar durante la mañana, les ofrecía libertad siempre que estuvieran haciendo algún ejercicio o utilizando cualquier tipo de material del aula. El control del silencio era constante y a poco que los niños elevaban la voz, eran rápidamente modulados. Esta clase, a comparación con las otras, estaban más estáticos en sus sillas y no había tanta libertad de movimiento por la sala. La organización diaria de la clase era igual que las otras clases, al igual que las actividades especiales del día (francés, música y plástica). Esta clase era más diligente, disciplinada y controlada, elementos claves que me permitieron llevar a cabo mi unidad didáctica en esta clase. El grupo era de 18 niños.

Clase de primaria (6 a 9 años)

En la clase de 6 – 9 años, las mesas se cambian por pupitres para meter todos los libros de ejercicios que necesitan en el día a día. Son igualmente móviles y de distintos colores por si necesitan hacer trabajos en grupo, y todos tienen la libertad de sentarse donde quieran cada día nuevo que empieza. El grupo es de 24 niños y niñas. La

estructura de la clase es prácticamente la misma, con la diferencia que el lugar abierto para jugar se encontraba fuera de la clase y los materiales se volvían algo más complejos. Todas las clases están llenas de recursos didácticos coloridos por las paredes y por los armarios, listas de nombres (borrables) donde se apuntan los encargados diarios de diversas tareas y un ordenador con acceso a internet, si lo necesitan.

El trabajo diario es mucho más serio que en la clase de infantil. Empiezan a aparecer libros de ejercicios de diferentes editoriales con problemas y preguntas que el alumno debe responder con ayuda de los materiales Montessori. Deben completar un número determinado de asignaturas por día aunque no es obligatorio realizar todas las propuestas. Esta clase tiene educación física los lunes y los martes y el resto de la semana guarda la misma estructura que las clases de infantil. Aquí el juego ya está totalmente prohibido y solo se puede estar trabajando, ya sea con los materiales o con los libros de ejercicios. La atención individual y la organización de los expedientes de los alumnos es la misma que en infantil, aunque con más competencias y habilidades cognitivas.

Clase de primaria (9 a 12 años)

En la clase de 9 – 12 años, la estructura inmaterial de clase se mantiene como en la clase de 6 – 9 años, con la salvedad de que los materiales de apoyo se vuelven más complejos. Un ejemplo son los materiales de matemáticas con los que se pueden realizar operaciones de números cuadrados o raíces cuadradas y otro ejemplo son los materiales de geografía, donde hay mapas hasta de África, Sudamérica y Asia con todos los países que lo componen.

La enseñanza en este nivel es mucho más seria ya que se lleva un control de competencias mucho más controlado y en cuanto algún alumno tiene cualquier mínima duda de algo, la profesora se sienta con él a tratar de aclarar los conceptos para que siga su desarrollo individual. Están constantemente haciendo ejercicios de todas las asignaturas posibles, aprendiendo todo por su cuenta. Las profesoras están ahí para corregir constantemente los ejercicios que hacen en el colegio o los que son mandados para casa, detectando las competencias que no tengan dominadas los alumnos.

Las clases especiales de cada día son las mismas que las de la clase de 6 a 9 años. Esta clase realiza cada mes una actividad grupal que implica la colaboración para

realizar algún proyecto de investigación de un tema determinado o una mesa redonda para debatir un problema determinado y ponerse a favor o en contra.

En todas estas clases citadas anteriormente no existe un proceso de evaluación con exámenes. Lo único que tienen en cuenta para la evaluación es el seguimiento individual con las competencias básicas que han adquirido y en ningún momento existe una obligación de cumplir con las competencias que exige el currículo. Este tipo de enseñanza hace muy agradable el trato con los niños que poseen necesidades especiales. En realidad, todos los niños son tratados con atención especial individualizada. Es muy costoso para el profesor pero genera buenos resultados en cuanto al filtro afectivo del niño (Krashen, 1981).

3.2. DESARROLLO DEL MÉTODO DEL TPR

En un principio, el desarrollo de mi labor docente en este colegio era incierto ya que desconocía el grado de permisividad que el colegio me iba a dejar para realizar mi propia unidad didáctica externa al método. A esto se sumaba la incapacidad para dar clases bajo esta metodología, por lo que estaba a la espera de lo que me deparaba. Una vez llegado allí, pude observar que eran muy flexibles con todo lo que se proponía fuera del método. No solo me dejaron realizar mi unidad didáctica de 8 lecciones, sino que además me dejaron aplicarla a todas las clases de las que se componía el colegio. Teniendo en cuenta que el colegio se componía de 5 clases y mi unidad didáctica de 8 sesiones, al final tuve la suerte de experimentar 40 horas de prácticas para mi propio proyecto.

Cuando supe que podía realizar mi unidad didáctica de enseñanza de idiomas en el colegio, fui a hacerme con una marioneta como recurso para la transmisión del lenguaje. Esta unidad se basa en la enseñanza de español en un contexto de habla inglesa, aplicada a niños de entre 3 y 12 años y fundamentada en las teorías desarrolladas por el psicólogo Asher (1977) ya comentadas en el marco teórico de este estudio.

3.2.1. Aprende español con el loro “Moncho”

Así titulé mi unidad didáctica basada en el método “Total Physical Response”. Del nombre se deduce que es un método de enseñanza activo donde el alumno está expuesto a una actividad corporal general. Y a la vez que el alumno se expresa con el movimiento, va adquiriendo el idioma a través de las ejemplificaciones del profesor con su propio cuerpo, con la marioneta y con los recursos que componen la clase.

El loro “Moncho” representa la marioneta que utilicé como mediador imaginario entre el lenguaje y los niños. La marioneta hace como que habla en español en todo momento y nunca realiza traducciones, se debe hacer entender a los alumnos que la única forma que tienen para comunicarse con ella es en español. No obstante, ningún niño está obligado a expresarse en español desde el primer día. Se debe respetar el proceso de silencio y permitir que los niños traten de comunicarse con él en su lengua materna y que esta responda en español como si les hubiera entendido. Es una marioneta con colores muy llamativos, ideal para captar la atención de los alumnos y que estos posiblemente se encariñen de ella, hacerse su amigo. Y la intención de utilizar la marioneta es hacer la clase más fácil al profesor. Los movimientos que supongan cansancio para el profesor, se gesticulan con la marioneta simulando el movimiento que haría el profesor.

Los movimientos de la marioneta van acompañados de la expresividad del profesor en su intento por hacer entender todo el discurso que se pretende transmitir. A su vez, el profesor va señalando todos aquellos recursos que se relacionen con el discurso de la marioneta. El profesor debe poner mucho énfasis en la claridad del lenguaje y en la repetición de los conceptos, para que los datos sean comprendidos (Krashen, 1981).

Si estas pautas iniciales se cumplen, generaremos un espacio confortable para el alumno, donde entrará en contacto físico con el lenguaje (Bruner, 1969), su filtro afectivo bajará por el movimiento y la permisión de estar en silencio (Krashen, 1981) y se desarrollará en el alumno lo que Krashen (1981) denominaba “adquisición”.

Pasamos a describir los componentes de una clase modelo de tipo Total Physical Response que realicé en este colegio:

- Rutina inicial: en esta fase, el profesor debe introducir la temática en la que se va a basar la clase y el repaso de los conceptos de las anteriores clases, si las hubiera. Como ejemplo, en la primera lección de español mostré la forma de saludarse con las formas de “Hola, ¿cómo te llamas?” y “Mi nombre es...”. Además, comenzamos a aprender los números del 1 al 10 con ayuda de los recursos de la clase y haciendo que se muevan los niños con cada número que la marioneta pronuncia.
- Calentamiento: debido a que la rutina inicial puede suponer un cansancio cognitivo de escucha, en esta parte se plantea un juego o una canción que refuerce lo anterior y que ayude a hacer más divertido y movido el aprendizaje. En el caso relacionado con los números, cantamos una canción que se titulaba “Ya es la una, vuela la luna”. Es una canción repetitiva donde se mencionan los números con una afirmación graciosa asociada. La canción incluye coreografía, luego la necesidad de movimiento del niño también está cubierta.
- Refuerzo: en esta parte de la lección, se vuelve a reforzar lo aprendido en la rutina inicial, dando a conocer algún término más de los que ya han conocido o reforzar lo que ya han aprendido a través de juegos. En este caso, se reforzó el aprendizaje de los números anteriores a través de un juego para que los niños agrupen objetos en función de los números que escuchan.
- Rutina final: como la actividad supone mucho movimiento, puede que los niños se lleguen a alterar y en la siguiente clase a esta, los niños vayan demasiado excitados. Para equilibrar su estado corporal, esta parte de la lección se basa en tranquilizar al niño a la vez que va escuchando más palabras en el idioma. En este caso, se realizaba una actividad que implicaba tumbarse en el suelo, respirar profundamente y volver a la calma. Otra opción podría ser cantar una canción tranquilizante como la de “Estrellita dónde estás”, la que utilicé en algunas de las clases de la unidad.

El tema de los conceptos que se trabajaron en la clase del ejemplo fueron los saludos y los números. Además de esta clase, realicé otras 7 clases con otros temas importantes para aprender las bases del idioma español como son: colores, frutas, partes del cuerpo, animales, objetos cotidianos y 2 clases repaso de los contenidos anteriores. En todas ellas hay presencia de repetición, juegos, canciones, expresividad, recursos

visuales, cariño, risas y diversión. Gracias a todos estos componentes, el filtro afectivo de los niños de la clase (Krashen, 1981) permanecía siempre bajo y la abundancia de recursos que procuraban un contacto físico con el vocabulario (Bruner, 1969), la adquisición del idioma iba a buen ritmo.

3.2.2. Práctica del método con cada clase

Debido a que iba a iniciar mi unidad didáctica con los niños de educación infantil, pensé que la marioneta que se iba a encargar de realizar la conversación en español debía ser muy llamativa y atractiva para los niños. Por lo tanto, me hice con un loro de plumaje muy vivo y de muchos colores, los cuales, me servirían más adelante como recurso de apoyo para aprender los colores. De hecho, cuando los niños empezaron a integrar el vocabulario de los colores me ponían ejemplos sobre el plumaje del loro.

La experiencia con la marioneta no fue tan perfecta como esperaba que fuera. En algunas clases de infantil, el loro resultaba ser tan llamativo que muchos de los niños trataban de agarrarle, tirar de él, abrazarle y quedarse con él para jugar. Estos comportamientos suponían una dificultad añadida a mi docencia debido a que los niños estaban más pendientes de jugar con el loro que atenderme a lo que estaba diciendo. Sin embargo, el simple hecho que genere este efecto en los niños significa que el loro es el centro de atención y todo lo que gesticule o haga será seguido por aquellos niños que estén concentrados en la clase.

Clase de infantil de Mrs. Farelley

Con esta clase solo pude terminar 4 de las 8 sesiones propuestas. Los niños de esta clase tienen mucha libertad de movimiento y de elección de actividades. Pueden estar jugando o haciendo ejercicios con el material Montessori, todo depende de ellos. En los archivos de clase de la profesora se observaban bastantes diferencias intelectuales entre niños de la misma edad. Normalmente, los niños con menos competencias desarrolladas se correspondían con los niños que jugaban más tiempo. Aun así, a la profesora no la importaba esta diferencia porque decía que el interés por las cosas debía nacer de dentro del niño, en su momento adecuado. Esto fue lo que

desembocó en mi fracaso como práctica docente dentro de esta clase.

La técnica del Total Physical Response fue ejecutada correctamente desde el principio y a medida que pasaban las clases mejoraba. El único problema que había en esta clase era que no existía motivación por parte de los niños para aprender el idioma (Krashen, 1981). Comencé con toda la clase en la 1ª sesión y a medida que iba avanzando en sesiones me iba quedando con menos niños, hasta que en la última clase que les di, me encontré con que los únicos niños que estaban interesados en la clase eran niños de padres españoles que entendían parcialmente el idioma. A la motivación se le sumaba la carga de idiomas que presentaba esta clase, teniendo clase de francés los miércoles e irlandés en ciertos momentos de la semana. Preguntaba a los niños y ellos me respondían que estaban aburridos de tener que aprender tantos idiomas, por lo que, en el español estaban aún menos interesados. Pero el aspecto más relevante para que mi docencia no tuviera éxito en esta clase fue la libertad de elección del alumno. No estaban obligados a atender a mi clase, la profesora les permitía que se fueran a jugar si no estaban interesados en la clase que estaba ofreciendo.

Clase de infantil de Mrs. Dampsey

Con esta clase tuve mucho menos interacción y oportunidad. La profesora solo me dejaba atender los viernes después de la comida, por lo que me quedaba muy poco tiempo, y además, los niños presentaban gran cansancio debido a que eran las últimas horas de la semana. Con esta clase apenas pude dar 2 clases de español, apenas tenía 5 alumnos desde el principio y 2 de ellos eran españoles. Los demás decidieron apartarse de la actividad. En la 2ª clase decidieron que no querían seguir aprendiendo español, pero querían jugar con la marioneta. Tuve que suspender las clases porque la integridad de la marioneta corría peligro, a parte que no estaban interesados en lo más mínimo.

Clase de infantil de Mrs. O'Connor

Esta fue la única clase que me permitió desarrollar mi unidad didáctica en su totalidad. Y esto fue debido a que la profesora llevaba al grupo de niños de una forma totalmente distinta.

En primer lugar, no permitía que los niños jugaran durante el tiempo de clase a

menos que estuvieran utilizando el material Montessori. Y en segundo lugar, mis clases las metió dentro de su programa escolar un día de la semana y obligaba a los niños a que atendieran mis clases. Desde mi experiencia como docente, puedo observar que esta clase es muy parecida a las que se encuentran en el sistema tradicional escolar español. Hay más normas de comportamiento, menos libertad de acción y menos movimiento por la clase.

Pude completar mi unidad didáctica aunque con algunas dificultades. Debido a la falta de libertad de movimiento, los niños estaban más estresados corporalmente y lo percibía durante mis sesiones. Al tener mis clases de español mucho movimiento y juego, tenía que estar constantemente controlando su comportamiento porque se volvían muy ruidosos e inquietos cuando nos movíamos con los ejercicios.

Los niños se descontrolaban en muchas ocasiones durante la clase. A pesar de esto, se podía observar un aprendizaje progresivo en el vocabulario, recordando más fácilmente los conceptos que aprendíamos y reforzábamos a través del juego.

En este grupo me surgió una dificultad añadida inesperada. Los niños hispanohablantes se aburrían durante la clase porque los conceptos que dábamos ya se lo sabían. Les propuse ayudar, apoyando con las palabras en español sin tratar de traducir y lo que hicieron fue tratar de confundir a los niños con la información que se transmitía. E.g.: cuando repasábamos los números en español, los niños españoles alteraban el orden de los números, impidiendo que los datos fueran lo suficientemente comprensibles, llegando a generar confusión y alboroto en la clase. En algunas situaciones, los alumnos hispanohablantes fueron apartados de mi actividad para que dejaran de interferir en la adquisición de sus compañeros.

Clase de primaria de Mrs. Gray

En esta clase de niños de 6 a 9 años, tampoco pude realizar mi labor como docente en su totalidad. Comencé con una sesión, observando ciertas resistencias en ellos para aprender el idioma. La situación escolar era similar a la de los cursos de infantil: los niños tenían clases de irlandés durante la semana y francés los miércoles, lo que les provocaba cierto aburrimiento y recelo a tratar de aprender otro idioma.

Para la primera sesión, me dividieron la clase en dos grupos. Con el primer grupo la clase fue desastrosa. La mitad de los niños se negaron a realizar la actividad y

la otra mitad presentaba un interés desmesurado por tratar de traducir todas las palabras que se mencionaban durante la clase. Debido a los constantes intentos por la traducción, el proceso de adquisición (Krashen, 1981) no tuvo lugar. Con el segundo grupo fue algo mejor el desarrollo de la clase, pero al cabo de quince minutos ya estaban aburridos de moverse, cantar les resultaba vergonzoso y el juego lo realizaban de una forma muy agresiva.

En la segunda sesión, todos elevaron la voz para decirme que no querían seguir con las clases de español y querían hacer otras cosas. Ya llevaba tiempo pensando en otras actividades para completar mi unidad didáctica, porque intuía que alguna clase posiblemente se negara a realizar las clases de español. Entonces les planteé el taller de creación de historias con el recurso del Kamishibai, que explicaré más adelante.

Mi unidad didáctica ya fue cogiendo forma. En este momento fue cuando me planteé seguir la parte de la enseñanza del español con los niños de infantil y la creación de historias con el Kamishibai con las clases de primaria. Parece que no tienen ninguna conexión estas dos actividades, pero más adelante explicaré la relación que guardan y la simbiosis que se genera entre ellas.

Clase de primaria de Mrs. Tierney

En esta clase de niños de 9 a 12 años, no pude ni darles una sola sesión de enseñanza de español. El 90% de la clase se negó a cantar, a moverse y a jugar lo que proponía el loro. Observaba vergüenza y falta de comprensión por el método ya que están acostumbrados a otros métodos de enseñanza de idiomas más estáticos y con menos interacción con el profesor. Sin embargo, la actividad del Kamishibai que les propuse fue muy bien recibida por todos, y de hecho, los resultados que obtuve con ellos fueron muy sorprendentes y satisfactorios.

3.3. DESARROLLO DEL TALLER DE KAMISHIBAI

Como comenté anteriormente, esta actividad fue totalmente improvisada aunque con una fundamentación teórica ya conocida. Para iniciar el taller, previamente debía mostrarles ejemplos de lo que consistía una actuación con cuento a través del teatro

Kamishibai. Tras comprar el teatrillo y un par de cuentos, me puse a dramatizar ambas historias a todos los niveles sin excepción. El teatro Kamishibai consiste en una estructura de madera con puertas a modo de teatro, que se abren y muestran un espacio donde se van mostrando las diapositivas del cuento que se está narrando. Lo que el intérprete debe narrar está escrito en la última diapositiva, por la parte más posterior del teatro y esta narración se debe hacer con la mayor expresividad posible, cambiando los ritmos y alturas de la voz, gritando, susurrando, cantando e interactuando a través de preguntas con el oyente. Básicamente, todo lo que exige la narración y cuanto más dramatizada sea la historia mejor.

El objetivo principal del uso del Kamishibai en mi unidad didáctica tiene un sentido empírico y efectivo, pues los cuentos producen en el cerebro humano una conexión con el inconsciente (Steiner, R., Grahl, U., & Lenz, F. 1998), las ondas alfa cerebrales que originan y los beneficios que estas suponen (Stone, R. B. 1991). La narración con Kamishibai se situaba al principio de las clases de español en las clases de infantil, con la intención de que el estado de las ondas cerebrales del niño cambie, generando un potente efecto de concentración y de facilidad para la asimilación de contenidos que se iban a dar a continuación.

Como experiencia personal, narré historias a todos los niveles del colegio y pude observar que todos, sin excepción y sin diferencias, respondían de la misma manera a los cuentos que narraba: se generaba silencio, una gran atención, concentración por parte de los oyentes, diversión y colaboración con el narrador.

Clase de primaria de Mrs. Gray

En esta clase de niños de 6 a 9 años, la aceptación de las historias tuvo un gran éxito. Tanto, que los alumnos no tuvieron ninguna duda de elegir la actividad de creación de historias frente a la enseñanza del español. Les ofrecí libertad para formar los grupos y se generaron unos muy desequilibrados. Curiosamente, los grupos de menor número de alumnos (entre 2 y 4 participantes) trabajaron de forma más efectiva que los más numerosos (entre 6 y 10), y en general, la organización era bastante inferior a los alumnos de la clase de Mrs. Tierney. La duración de esta parte de la unidad didáctica duró un mes y medio, 6 sesiones de entre 30 minutos y una hora, dependiendo del tiempo que me ofreciera la profesora. Fue algo novedoso y atractivo para los

alumnos ya que no habían hecho otra cosa parecida hasta la fecha. Una vez acabada la historia, narraron la historia en frente de sus compañeros del curso superior.

Clase de primaria de Mrs. Tierney

En esta clase de niños de 9 a 12 años, la organización a la hora de crear historias fue mucho más elevada que en la de los más pequeños, quizá por su diferencia de madurez cognitiva. En el mismo tiempo que los anteriores, pudieron finalizar dos cuentos, y la asignación de los grupos, que fue también libre, fue mucho más equilibrada, organizándose en grupos de 4 – 6 miembros. Las historias que crearon fueron muy ingeniosas, con canciones conocidas de películas de dibujos animados pero adaptadas a sus historias, coloridas, con gran cantidad de diálogo y muy atractivas para todas las edades. Para enriquecer más la experiencia, les ofrecí la posibilidad de presentar y dramatizar las historias ante todas las clases del colegio, enriqueciendo las relaciones entre estas clases y ayudando a desarrollar las competencias que buscaba que fuesen desarrolladas.

Clase de infantil de Mrs. Dampsey y Mrs. Farelley

El objetivo de los talleres de Kamishibai en estas clases era meramente auditivo. Tanto yo mismo como las clases de primaria que realizaron sus cuentos, dramatizamos las historias en frente de los niños de infantil. Durante este proceso pude observar el efecto que producía la lectura reiterada en los niños. Pude observar tal y como comentaba Stone (1991), que se produce una relajación tanto a nivel físico como intelectual en el niño, derivado del cambio de frecuencias cerebrales que se producen durante el proceso de lectura. La relajación y la concentración eran fácilmente observables y la capacidad mejorada de retención de información se podía contrastar con la eficacia y la precisión con que los niños respondían a las preguntas que se les hacía respecto de la historia.

4. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

4.1. TOTAL PHYSICAL RESPONSE

El estudio de eficacia del método se realizó con 10 alumnos de la clase fijos. Por diversos motivos, no se metieron a todos los alumnos de la clase en el estudio. A continuación, voy a reflejar las expresiones y el vocabulario que fueron adquiridos por los alumnos en cada sesión:

	¿Cómo te llamas?	Encantado de conocerte	Hola y adiós	Por favor y gracias	Números del 1 al 5	Números del 6 al 10
1E	-	+	+	-	+	-
2K	-	-	+	-	-	-
3P	-	+	+	-	+	-
4G	+	+	+	+	+	+
5C	+	+	+	+	-	-
6M	+	+	+	+	+	+
7L	+	+	+	+	+	-
8S	-	+	+	+	-	-
9L	+	+	+	+	+	+
10N	+	+	+	+	+	+

Tabla 1a. Expresiones y vocabulario de la 1º sesión

2. Colores	Señalad el color...	Tocad el color...	Azul	Verde	Rojo	Amarillo
1E	+	+	-	+	+	+
2K	-	+	+	+	-	-
3P	+	+	+	-	+	-
4G	+	+	+	+	-	-
5C	-	+	-	+	+	-
6M	-	+	+	+	-	-
7L	-	+	+	+	+	+

8S	-	+	+	+	-	-
9L	+	+	+	+	+	+
10N	+	+	+	+	+	+

Tabla 1b. Expresiones y vocabulario de la 2° sesión

3. Frutas	Esta fruta es de color...	Dame (x) frutas	Manzana	Naranja	Fresa	Mango
1E	+	+	+	-	+	+
2K	-	-	-	-	-	+
3P	-	+	-	-	+	+
4G	+	+	+	+	+	+
5C	-	+	+	+	+	+
6M	+	+	+	+	+	+
7L	-	+	+	+	+	+
8S	-	+	+	-	+	+
9L	+	+	+	+	+	+
10N	+	+	+	-	+	+

Tabla 1c. Expresiones y vocabulario de la 3° sesión

4. Partes del cuerpo	Arriba y abajo	Sentados, de pies	Cabeza	Brazos	Barriga	Piernas
1E	+	+	+	-	+	-
2K	+	+	+	-	+	+
3P	+	+	+	+	+	-
4G	+	+	+	+	+	+
5C	+	+	+	+	+	-
6M	+	+	+	+	+	+
7L	+	+	+	+	+	-
8S	+	+	+	+	+	-
9L	+	+	+	+	+	+
10N	+	+	+	+	+	+

Tabla 1d. Expresiones y vocabulario de la 4° sesión

5. Animales	¿Cómo hace el (animal)?	(Ruido) Este animal es...	Perro	Gato	Oveja	Vaca
1E	+	+	+	+	+	+
2K	-	+	+	+	+	+
3P	-	+	-	+	-	-
4G	+	+	+	+	+	+
5C	+	+	-	+	-	+
6M	+	+	+	+	+	+
7L	+	+	-	+	+	+
8S	+	+	+	+	+	+
9L	+	+	+	+	+	+
10N	+	+	+	+	+	+

Tabla 1e. Expresiones y vocabulario de la 5ª sesión

6. Objetos cotidianos	¿Me alcanza el (objeto)?	Esto (acción) lo hago con (objeto)	Taza	Tetera	Tenedor	Cuchara
1E	-	-	+	-	+	+
2K	-	-	-	-	-	+
3P	-	-	-	-	-	+
4G	+	+	+	+	-	-
5C	+	-	+	+	-	-
6M	+	-	+	+	+	+
7Li	-	-	+	+	-	+
8S	-	-	+	+	-	-
9Le	+	+	+	+	+	+
10N	+	+	+	+	+	+

Tabla 1f. Expresiones y vocabulario de la 6ª sesión

Como se puede observar en las gráficas, prácticamente todas ofrecen buenos resultados, exceptuando la Tabla 1f cuyos resultados son un poco inferiores a la media debido a la dificultad del tema elegido. Posiblemente no haya tenido tanta eficacia porque el trabajo durante esta clase fue algo más estático que en las otras. Por el contrario, la Tabla 1d correspondiente con los conceptos y expresiones corporales posee

los mejores resultados de todas. La clase fue mucho más activa que las demás ya que no hubo ningún momento de calma corporal y estaban constantemente moviéndose y señalando, lo que se traduce en utilizar el hemisferio derecho para aprender a largo plazo el idioma (Asher, 2009).

4.2. TALLER DE KAMISHIBAI

En la clase de Mrs. Gray con los niños de 6 a 9 años los resultados fueron peores de lo esperado. No hubo organización en los grupos y necesitaron la mayor parte del tiempo de mi apoyo para completar el cuento. Los grupos 1 y 3 dejaron a medias la historia aunque bien ilustrada y escrita. El grupo 4 acabo por completo el cuento con una buena trama pero con ilustraciones muy pobres. Los grupos 2 y 5 no concluyeron el cuento y en repetidas ocasiones se olvidaban de traerla a clase.

Los cuentos de la clase de Mrs. Tierney con los niños de 9 a 12 años tuvieron unos resultados bastante favorables en todos los ámbitos a evaluar. Exceptuando los grupos 2 y 4, los otros 3 grupos acabaron con 2 cuentos, perfectamente ilustrados, con un buen argumento y la organización fue muy efectiva. Todos ellos pudieron compartir sus historias con el resto de los compañeros del colegio.

5. APLICACIÓN DEL MÉTODO EN EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL

El desarrollo de mi experiencia del teatro Kamishibai y el TPR en la enseñanza de idiomas, podrá ser puesto en práctica en un colegio que tenga integrado el sistema CLIL o “Content Language Integrative Learning” (Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. 2010). Podría desarrollarse simultáneamente en las áreas de literatura, lenguas extranjeras, educación plástica y visual y educación musical como si fueran una sola asignatura común. Según CLIL, no debe haber ninguna frontera entre las distintas áreas y el alumno debe percibir una relación inseparable entre estas. Además, este sistema

defiende las ideas de Bruner (1969) como es el “aprender haciendo”.

La parte que se relaciona con el área de literatura es la referente a la creación del guion de la historia que los niños deben realizar para que esta misma sea narrada previamente al inicio de las sesiones del TPR en enseñanza de inglés. Obviamente, la literatura deberá completarse con el trabajo artístico de las diapositivas relacionadas con educación plástica y visual. Antes de que los niños conozcan vocabulario y estructuras gramaticales de la lengua extranjera, esta parte de la tarea deberá hacerse en español y si los niños se encuentran capaces de narrar e interpretar la historia, se les permitirá hacerlo ante la clase antes de la sesión del TPR. En el inicio de este proyecto, no buscamos mejorar el idioma a través de esta tarea, pero si beneficiarnos de los efectos del cuento en el niño, explicados por Steiner (1913) y Stone (1991).

Una vez perfeccionada su audición en la lengua extranjera, se podría adaptar la misma historia que los propios alumnos hicieron en el inicio, narrada en inglés por el profesor y haciendo que los niños entiendan su contenido a través de su expresividad y la ejemplificación con los recursos presentes en las diapositivas de la historia o los recursos presentes en el aula. Aquí estaríamos desarrollando la propuesta que Asher (2009) describió como TPR Storytelling. El entendimiento de la historia dependerá de la expresividad del profesor, la claridad de su habla y su ejemplificación.

La parte del TPR se correspondería con el área de lenguas extranjeras y las canciones utilizadas para integrar el idioma con el área de educación musical. Se necesitarán muchos recursos para apoyar la clase del TPR y las canciones que utilicemos durante la sesión pueden dar un toque de humor, animación, movimiento y armonía al desarrollo de la clase. Para ayudar a captar la atención del alumnado, se utilizará una marioneta con colores muy llamativos y se dramatizará como si esta es la única que puede hablar en el idioma extranjero. De esta forma, el niño sabrá que el profesor habla su lengua materna y la marioneta es el profesor de la lengua extranjera.

En edades tempranas, la clase de TPR se reducirá a 30 minutos pero a medida que los niños vayan adquiriendo el idioma durante los años, la exposición al input en la lengua extranjera puede extenderse a las explicaciones de las otras actividades que forman parte del proyecto. Y cuando los alumnos estén en los últimos años de primaria y su segunda lengua sea lo suficientemente amplia, podríamos ampliar la utilización de esta segunda lengua a otras áreas que no están en el proyecto, como son matemáticas o conocimiento del medio. En las clases de conocimiento del medio y matemáticas se

puede usar la ejemplificación con materiales y cuentas para reforzar el aprendizaje del idioma, aunque en edades más avanzadas.

6. CONCLUSIÓN

Después de haber estudiado a todos los autores que tienen que ver con mi TFG, he descubierto muchos aspectos de ellos desconocidos hasta este momento y que me han sorprendido gratamente.

Vygotsky ya nos hablaba del aprendizaje social donde lo más efectivo en la enseñanza del ser humano es estar en contacto con la cultura y con el contexto social. Si este pensamiento lo trasladamos a la enseñanza de lenguas extranjeras, no debería de existir ningún tipo de clase que utilizara los libros como material de estudio, ya que es un medio que está despersonalizado y que no aporta ningún aspecto social al individuo. Solo se presenta como una excusa para valorar la capacidad de retentiva de la memoria de cada uno. Y menciono esto porque desde mi propia experiencia personal durante 28 años, en mi aprendizaje de lenguas extranjeras, mi verdadera integración de la lengua inglesa ha surgido en los últimos 4 años de vida. Durante toda mi historia escolar me he pasado intentando memorizar palabras que me costaba leer y mucho más pronunciar y que la profesora las utilizaba para examinarnos, de la misma forma que nos examinaban de conocimiento del medio, historia o geografía. Cuan diferente era una lengua extranjera de las demás asignaturas y cuan similar eran los métodos de evaluación. Por lo que, siguiendo las teorías constructivas de Vygotsky (1995), en estos últimos 4 años de mi vida busqué rodearme de gente que llevara impregnada la cultura anglosajona de nacimiento y que solo supiera comunicarse a través de esta. Dejé de estudiar gramática, dejé de escribir y me sumergí en una escucha sin descanso, plagada de input del idioma que me planteaba adquirir. El cambio ha sido asombroso, lo único que tuve que hacer fue irme fuera del país, integrarme en la cultura anfitriona y apañármelas lingüísticamente para sobrevivir en este nuevo medio cultural. La acidia que experimente durante toda mi etapa escolar, se transformó en entusiasmo e interés al sentir cuán importante es aprender un idioma, no solo por la riqueza lingüística y cultural que te da, sino también por los cambios profundos que se han dado en mi forma

de pensar, haciendo más flexible mi mente y comprendiendo mejor a las otras culturas desde un aspecto más interno. Sin embargo, algo que sí que tuve que estudiar para darme este impulso fue la fonética, tan importante en la lengua inglesa y tan poca importancia se da en el sistema escolar.

He tenido la suerte de estar en un colegio Montessori, cuya metodología educativa se basa en las teorías de Bruner (1969). El niño está desbordado por materiales educativos con los que experimentar y desarrollar la acción en todas sus asignaturas escolares. En los alumnos más avanzados se puede observar cómo están dispuestos a explicar la utilización de materiales y la resolución de problemas complejos a aquellos compañeros que no los llegan a ese nivel de complejidad. Todos aprenden de todos, no existe el tiempo en este proceso y el profesor no decide por ellos lo que deben aprender en cada momento. El profesor solo está presente para aquellos alumnos que tienen serias dificultades en la adquisición de ciertos contenidos o competencias. Lamentablemente, este modelo no se aplicaba en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Seguían un modelo educativo tradicional donde el alumno no estaba en contacto con la acción y se basaba en la repetición de ejercicios escritos propuestos por la profesora. También ocurría con la clase convencional en las clases con edades más avanzadas. La presión por afianzar conocimientos era mayor debido a que los niños debían abandonar el colegio al año siguiente. Durante este proceso, la idea del aprendizaje por manipulación de Bruner se fue desvaneciendo hasta desaparecer. Por el contrario, mi método de enseñanza de la lengua española basado en el TPR, cumplía con todos los requisitos de la teoría constructivista de Bruner y, por lo tanto, se asemejaba a lo que de verdad consiste estar en una enseñanza Montessori.

Krashen (1981) ha sido el que más me ha sorprendido de todos ya que he vivido en mi propio aprendizaje de la lengua extranjera todas y cada una de sus hipótesis. Desde siempre, he tratado de comunicarme en inglés partiendo de todas las reglas gramaticales que me enseñaban en mis clases particulares. Nunca entendí por qué era tan complejo pensar en inglés, casi siempre tendía a la traducción mental instantánea, con la cantidad de perjuicios que este proceso acarrea. Además, lo único que oía decir a mis profesores de inglés era que el idioma no se trataba de traducir y tampoco se trataba de pensar, pero predicaban muy mal con el ejemplo. ¿Cómo no

vamos a pensar en el idioma si no hacemos más que completar ejercicios escritos y corregirlos? ¿Dónde está esa exposición al idioma sin generar traducciones y las conversaciones entre nosotros sin preocuparnos por la precisión del lenguaje?

Una vez que me olvidé del estudio de la lengua inglesa y me sumergí en un ambiente rodeado de anglo-parlantes sin posibilidad de traducción, pude percibir 2 procesos que el autor explica en sus hipótesis. Había días que me levantaba y estaba constantemente pensando en lo que iba a decir a la gente, generaba estructuras gramaticales en mi mente y pensaba cuál podría ser la mejor forma de expresarlo. Mientras esto sucedía, se producían silencios con la gente que trataba de hablar y la comunicación se entrecortaba. Y es que era imposible decirlo todo perfecto, siempre me surgía algún fallo en la expresión verbal. Por el contrario, había días que me sentía como “poseído” por una entidad anglo-parlante. Comenzaba a hablar con la gente sin ser consciente de lo que decía y era consciente de que me entendían y además me respondían. Había algo inconsciente que se escapaba de mi entendimiento pero que me ayudaba a tener una conversación fluida y real, a pesar de que cometiera algún fallo gramatical. Por todo esto, pienso que el sistema español de enseñanza de lenguas extranjeras debe cambiar con urgencia y por completo. A los niños se les satura de escritura y lectura que no llevan a ningún sitio porque todo lo que aprenden se olvida rápidamente. A los niños se les debe someter a numerosas jornadas de estímulos auditivos en lengua extranjera para que se produzca el “milagro” de entender el idioma sin saber cómo funciona, de la misma forma que sucede con los bebés. Ante todo, generar interés y movimiento en el niño para que aprender inglés sea atractivo.

Para finalizar, la sorpresa más grande que me he llevado ha sido la gran relación que existe entre los cuentos y esta forma de enseñar lenguas extranjeras. Asher (2009) apoya la idea de utilizar el hemisferio derecho para aprender un idioma. El hemisferio derecho se asocia al movimiento, a la creatividad y a todas las funciones que no cumple el hemisferio izquierdo. El utilizar el movimiento para enseñar idiomas es una idea brillante, ya que se generan innumerables conexiones entre ambos hemisferios y hacemos que el idioma se memorice a largo plazo, de la misma forma que memorizamos cómo nadar, cómo andar en bicicleta o cómo atarnos los cordones. Todo esto asociándolo a las hipótesis de Krashen (1981), nos damos cuenta que el mecanismo del aprendizaje se realiza a través del inconsciente. Y curiosamente, di con otro aspecto

de la educación que entra en contacto directo con el inconsciente, los cuentos. Los cuentos tienen una magia ancestral que hacen que cualquier ser humano, independientemente de su situación social o cognitiva, se queden perplejos ante la narración de los mismos. De hecho, esta es la parte más original y con más sentido de mi TFG. Con el TPR estoy tratando de activar el inconsciente del individuo para que adquiera de una forma más permanente el idioma y con los cuentos estoy potenciando esa activación y apertura del inconsciente, para asegurarme que ese proceso se produce durante la sesión de lengua extranjera.

La experiencia con el TPR no solo fue de enseñanza a los alumnos, sino que también fue de autoaprendizaje. En todos los momentos del día en mi vivencia en el extranjero observaba que entendía más a mi entorno cuando estos hacían moverme, me señalaban cosas o me ejemplificaban con ejemplos, que cuando trataba de seguir conversaciones donde solo había intercambio verbal.

Este método puede aplicarse perfectamente en cualquier escuela española para la enseñanza de las lenguas extranjeras con la únicas salvedades de que el tiempo no debe existir ni la obligación de cumplir con los objetivos curriculares. El estrés en los niños es el peor enemigo para la adquisición de un idioma y cada niño se rige por su ritmo natural de adquisición de estructuras gramaticales. Posiblemente sea un aprendizaje más lento, pero todo lo que se haya aprendido bajo este método nunca se olvidará.

7. BIBLIOGRAFÍA

Asher, J. A. (2009). *Learning another language through actions*. Los Gatos, CA: Sky Oakes Prod.

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. UTHEA. México.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: análisis crítico*. Harvard Education Review No. 3.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

Piaget, P. (1948). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires, Guadalupe.

Steiner, R., Grahl, U., & Lenz, F. (1998). *La sabiduría de los cuentos de hadas*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.

Steiner, R. (1913). *Los cuentos a la luz de la investigación espiritual*. Conferencia en Berlín.

Steriade, M. (2011). Mecanismos neurofisiológicos del sueño con ondas lentas (movimientos oculares no rápidos). *Medicina De Los Trastornos Del Sueño*, 59-66. doi:10.1016/b978-84-8086-733-7.00005-x

Stone, R. B. (1991). *José Silva: Creador del método Silva de control mental; su exploración de los secretos de la mente y el método utilizado*. Madrid: EDAF.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.