

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta de Intervención para la adquisición del inglés a través del método Doman, TPR y Jolly Phonics en el aula de 4 años.

Trabajo fin de grado presentado por: **María Fernández – Cueto Sosa**
Titulación: **Grado en Maestro de Educación Infantil**
Línea de investigación: **Propuesta de Intervención**
Directora: **Sidoní López Pérez**

Ciudad: Santander
Fecha: 29/06/2014
Firmado por: María Fernández – Cueto Sosa

RESUMEN

Con el Trabajo Fin de Grado que a continuación desarrollamos, queremos adentrarnos en la enseñanza de la Lengua Inglesa en la etapa de Educación Infantil, por medio de una propuesta de intervención basada en tres métodos *Doman*, *Total Physical Response* y *Jolly Phonics*, aplicándolos en un aula de cuatro años. Con estos métodos, pretendemos abarcar todos los aspectos relevantes y necesarios para la adquisición de una segunda lengua. Para ello, las actividades que trabajaremos dentro de esta propuesta, tienen un carácter lúdico con el fin de lograr captar la atención y el interés de los alumnos hacia el nuevo aprendizaje. En este sentido, nos ayudaremos de la utilización de herramientas TIC para la realización de diversas actividades, con la intención de reforzar los nuevos conocimientos y el trabajo cooperativo e individual en el aula.

PALABRAS CLAVE: *Doman*, *TPR*, *Jolly Phonics*, TIC, inglés.

ÍNDICE

CAPÍTULO I.....	4
1. INTRODUCCIÓN.	4
1.1. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	4
1.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.	6
1.3. METODOLOGÍA.....	6
CAPÍTULO II	8
2. MARCO TEÓRICO.	8
2.1. INTRODUCCIÓN.	8
2.2. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL.	8
2.3. HISTORIA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA	10
2.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS MÉTODOS UTILIZADOS EN LA PROPUESTA.	15
2.4.1. Método <i>Doman</i>	15
2.4.2. Método <i>Total Physical Response</i>	20
2.4.3. Método <i>Jolly Phonics</i>	22
2.5. TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	24
CAPÍTULO III.....	27
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	27
3.1. INTRODUCCIÓN.	27
3.2. ACTIVIDADES.....	28
3.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	35
3.4. CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA.	37
CAPÍTULO IV	39
4. CONCLUSIONES.....	39
CAPÍTULO V.....	42
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	42
CAPÍTULO VI	44
6. FUENTES.....	44
6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
6.2. BIBLIOGRAFÍA.....	48
ANEXOS	49

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.

Con el presente trabajo pretendemos centrarnos en la inmersión del inglés como segunda lengua en la etapa de Educación Infantil, puesto que ésta es considerada actualmente de gran relevancia en el desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado. El papel destacado que este periodo ejerce en el aprendizaje de una segunda lengua en el alumnado se basa en la plasticidad del cerebro y la lateralidad hemisférica, dificultando más allá de la pubertad del estudiante la adquisición de un segundo idioma (Lenneberg, Chomsky, & Marx, 1975). Por ello, creemos que la utilización de la etapa de Educación Infantil para el aprendizaje de una segunda lengua es de suma importancia, si tenemos en cuenta además la dificultad que entraña el conocimiento de la misma tras los primeros años de vida.

Teniendo en cuenta también que actualmente tanto las directrices europeas como las españolas en temas de educación, abogan por impartir enseñanzas en segundas lenguas, consideramos que es necesario promover el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés, desde la etapa de Educación Infantil. Como ejemplos nos parece relevante destacar el *Libro Blanco de la Educación* publicado por la Comisión Europea (1995), que marca como finalidad educativa que todo ciudadano europeo hable tres lenguas comunitarias (una de ellas la materna). En este sentido, el Consejo de la Unión Europea ratificó como objetivo estratégico la mejora en las competencias lingüísticas con el fin de favorecer el crecimiento económico de la comunidad y la integración social (Conclusiones del Consejo, 2006).

Además de lo anteriormente comentado y tras analizar la situación actual laboral en España, concluimos en la necesidad de dominar una segunda lengua para poder aspirar a un puesto de trabajo sea prácticamente cual sea el sector para el que deseamos enfocar nuestro futuro profesional. En este sentido, durante el año 2013 el 53,7 % de los encuestados por Adecco Professional para la elaboración del primer informe sobre *Exigencia de Idiomas* en los empleos confirman el requisito indispensable del dominio de una segunda lengua para la contratación y futuro desempeño profesional. El estudio fue realizado entre 1.947 españoles activos de edades comprendidas entre los 18 y 65 años (Adecco Professional, 2013). Este requisito en auge, así como las directrices europeas, han modificado las enseñanzas mínimas requeridas en cada etapa escolar, con el fin de alinearse con las exigencias futuras profesionales.

Si bien referido a la etapa que concierne a nuestro Trabajo de Fin de Grado, Educación Infantil, podemos observar cómo la legislación vigente en la Comunidad Autónoma de Cantabria, en la que centraremos el estudio, establece también objetivos relacionados con el conocimiento de una segunda lengua en edades tempranas: “Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera” e “iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos” (Real Decreto 1630/2006, p. 481). En dicha Comunidad Autónoma, analizando los centros públicos durante el año académico 2013 – 2014, vemos que sólo 31 colegios públicos se encuentran suscritos al Proyecto de Inmersión Lingüística (PIL, de aquí en adelante) de los 157 que imparten Educación Infantil en Cantabria - 22 Centro de Educación Infantil (CEI, de aquí en adelante) y 135 Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP, de aquí en adelante) (Consejería de Educación Cantabria, 2014). Estos datos revelan que un 80% de los centros educativos de Educación Infantil en Cantabria, no han modificado sus métodos de enseñanza en Lengua Inglesa sin integrar el bilingüismo en la primera etapa educativa de los alumnos.

Debido a la necesidad de integrar el conocimiento de una segunda lengua desde la edad temprana del alumnado y tras analizar las múltiples modificaciones que el sistema educativo ha realizado a lo largo de las últimas décadas en cuanto a la metodología que se trabaja en el aula para la adquisición de la lengua inglesa, con el presente trabajo abordamos la implantación de una propuesta de intervención basada en tres metodologías actuales para trabajar diversos aspectos de la lengua inglesa. En concreto nos centramos en la metodología *Doman* para trabajar el vocabulario e iniciarse en la lectura, el método *Total Physical Response* (TPR, de aquí en adelante) para la iniciación en la comprensión de mensajes u órdenes, y por último, la metodología *Jolly Phonics*, con la que trabajaremos la pronunciación y la escritura. Como veremos, todas estas metodologías hacen en conjunto un desarrollo global y total de todos los aspectos de aprendizaje de la lengua inglesa para la etapa de Educación Infantil.

Para finalizar, nos parece también relevante destacar que después de tener en cuenta los distintos métodos que se han utilizado a lo largo de los años para la enseñanza del inglés en Educación Infantil, hemos podido comprobar que ninguno se emplea de forma pura debido principalmente a la diversidad del alumnado. Este hecho conlleva la puesta en marcha de nuestra propuesta de intervención que aúna varios métodos con el fin de trabajar de un modo global la adquisición de la lengua inglesa desde la etapa de Educación Infantil.

1.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.

Tras todo lo analizado anteriormente, el objetivo principal de este trabajo se dirige a poner en práctica una propuesta de intervención para fomentar y trabajar la adquisición de la lengua inglesa en Educación Infantil mediante la metodología *Doman, TPR y Jolly Phonics*, complementándola con actividades TIC.

Además del objetivo principal nos planteamos también los siguientes objetivos secundarios o específicos:

- ❖ Analizar e investigar acerca de los métodos sobre los cuales basamos nuestro trabajo (*Doman, TPR y Jolly Phonics*).
- ❖ Analizar los métodos utilizados históricamente para la enseñanza del inglés.
- ❖ Analizar la importancia de las TIC dentro del aula.
- ❖ Poner en uso las actividades que conforman la propuesta de intervención.
- ❖ Incrementar la comprensión y producción lingüísticas.
- ❖ Identificar el mensaje lingüístico comprendiendo el sentido del mismo.
- ❖ Desarrollar las relaciones interpersonales entre los alumnos.
- ❖ Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo.
- ❖ Desarrollar el conocimiento de la cultura y datos más relevantes de los países relacionados con la segunda lengua planteada en el aula.
- ❖ Desarrollar curiosidad, interés y creatividad en el alumnado.

1.3. METODOLOGÍA.

La metodología que hemos utilizado en nuestro Trabajo de Fin de Grado consiste en primer lugar en la búsqueda de información a través de distintas fuentes y su posterior análisis. Este recabado de información nos ha llevado primeramente a recabar información acerca del método *Doman*, para el que hemos utilizado fundamentalmente la publicación de Doman (2009), así como a Ortiz y Guerrero (2013), puesto que ambas nos han servido para entender y aprender en qué consiste el método *Doman*, explicándose además en líneas generales en esta última, el trabajo realizado por el Doctor Glenn Doman durante su trayectoria profesional. Desde este punto de partida, hemos investigado también las diferentes publicaciones que el propio Doman ha escrito junto con otros profesionales como Estalayo y Vega (2001). Además de esta metodología, hemos analizado también el método *TPR*, basándonos en las directrices y la información presentada por Hollerbach, Villalobos, Atencio & Morrow (1983). Hemos complementado también esta información con otras fuentes como Asher (1977), Salim (2001), Francis & Reyhner (2002), puesto que nos han

resultado de gran utilidad para conocer en detalle la método *TPR*. Posteriormente, hemos obtenido información del método *Jolly Phonics*, gracias a la búsqueda de centros escolares que utilizan métodos innovadores para la adquisición de la lengua inglesa. Con ello hemos llegado a conocer la web del Colegio Internacional J.H. Newman, el cual desarrolla en sus aulas dicho método desde los 3 años de edad de los alumnos. Gracias a esta información, hemos podido también conocer la propia web¹ del método para el conocimiento detallado del mismo, así como los múltiples materiales didácticos de los que dispone. Por último, hemos analizado también la legislación vigente en la Comunidad Autónoma de Cantabria a través del Decreto 79/2008, de 14 de agosto, con el fin de verificar e integrar los métodos que hemos seleccionado para nuestro Trabajo de Fin de Grado con el Currículo de la etapa de Educación Infantil.

Por otra parte, la metodología de nuestro trabajo también contiene una parte práctica que desarrollaremos a través de una propuesta de actividades, que será llevada a cabo en un aula de cuatro años. Con el fin de lograr la adquisición de vocabulario en inglés, utilizaremos tarjetas con léxico que presentaremos a los alumnos, con lo que favoreceremos su aprendizaje, así como el inicio de la lectura. Este tipo de actividades basadas en el método *Doman* se repetirán en varias sesiones diarias con una corta duración. A través de estos aspectos, así como la repetitividad de las sesiones a lo largo de una misma jornada y a su vez su escasa duración, buscamos la atención de los alumnos y el fomento de esta nueva rutina para ellos. En este sentido, con el fin de generar y trabajar el hábito de la comprensión de vocabulario, además de las órdenes en lengua inglesa, utilizaremos el método *TPR*. Como veremos, estas sesiones tienen en común con las actividades anteriormente presentadas basadas en el método *Doman*, su corta duración, ya que además el método *TPR* requiere una movilidad constante en el aula y necesitamos captar la máxima atención de los alumnos al recibir órdenes.

Además, para introducir los principales sonidos de la lengua inglesa utilizaremos también el método *Jolly Phonics*, el cual subdivide en 7 grupos, de mayor a menor utilización, los 42 fonemas o sonidos que engloban la lengua inglesa. Adicionalmente, y debido también a la importancia y peso que las TIC tienen en la metodología actual dentro de los centros escolares, plantearemos también actividades que representan a través de las nuevas tecnologías una ayuda para reforzar los conocimientos que se marcan como objetivos en este Trabajo Fin de Grado. Como veremos más adelante, con todo ello pretendemos presentar una propuesta de intervención que englobe todos los aspectos necesarios para lograr adquirir una segunda lengua.

¹ Página web oficial *Jolly Phonics* donde se detalla este método y sus distintas publicaciones oficiales, así como material gratuito para su uso (Jolly Learning, s. f.).

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. INTRODUCCIÓN.

A lo largo de este epígrafe hablaremos en primer lugar de la importancia y motivos que llevan a diversos autores a catalogar como relevante la etapa de Educación Infantil para la adquisición de una segunda lengua. Posteriormente, nos centraremos en analizar la legislación vigente en España en esta etapa educativa, en concreto respecto al aprendizaje de una segunda lengua. Además, teniendo en cuenta que en nuestro país el método utilizado en los centros educativos para el aprendizaje de una segunda lengua ha sido modificado a lo largo de las décadas que nos preceden, realizaremos una introducción a los mismos basada en Murado (2010), García (1992) y el Diccionario de términos clave de ELE (s.f.). Por lo tanto, revisaremos los diferentes métodos utilizados para la enseñanza de una lengua extranjera a lo largo de la historia moderna y comprobaremos cuales de estos métodos han tenido mayor éxito y aceptación, y cuáles han sido relegados a un segundo plano o incluso desaparecido debido a su inutilidad o sustitución por otros nuevos o diferentes. Por último, expondremos los métodos que engloban nuestra propuesta de intervención para trabajar y consecuentemente aprender inglés dentro de un aula de Educación Infantil. Asimismo, analizaremos también la importancia de la utilización de las TIC como herramientas de apoyo para lograr la adquisición de una segunda lengua.

2.2. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

La adquisición del lenguaje es un proceso natural, en el cual interfieren tanto factores de carácter interno, como pueden ser los factores biológicos o psicológicos, y externos, como el medio ambiente (Sánchez, 2002). En este sentido, nos parece adecuado destacar que la influencia que el entorno cercano de los alumnos genera en su desarrollo lingüístico durante sus primeros años de vida, marca el desarrollo de la que será su lengua materna. De acuerdo con lo dicho y teniendo en cuenta los estímulos exteriores que los alumnos reciban, autores destacados como Chomsky (1987) justifican la existencia de estructuras innatas en cada persona que predisponen al alumno desde sus primeros meses de vida en el aprendizaje del lenguaje. Así, para Bruner (1986) la interacción entre los adultos y los niños en su primera etapa tras su nacimiento, juega un papel esencial en los

menores, es decir, en la adquisición que éstos hagan del lenguaje. Esta conexión facilita a los alumnos la posibilidad de utilizar y poner en práctica sus capacidades comunicativas, además de tomar al adulto como modelo. Por tanto, el entorno familiar de los alumnos, su forma de relacionarse o de jugar entre otros, son los aspectos que facilitan a los estudiantes la comprensión del lenguaje.

De esta forma, podemos decir que la lengua materna es aquella que se pone de manifiesto ante los alumnos desde el día que nacen y es adquirida por éstos de manera natural (Bruner, 1986). Por el contrario, la segunda lengua es adquirida de una manera diferente, siendo éste un proceso de carácter consciente y no natural como pasa con la lengua materna. Además, el aprendizaje de la misma se realiza de manera posterior a la primera.

Dado que para muchos autores la adquisición de una segunda lengua tiene un intervalo de edad óptimo a partir del cual los alumnos presentan mayores dificultades para adquirirla, señalamos en este sentido los trabajos planteados por autores como Lenneberg, Chomsky & Marx (1975), que justifican el aprendizaje de una segunda lengua antes de la pubertad, ya que a partir de esa etapa se dificulta la adquisición basándose en la plasticidad del cerebro y la lateralidad hemisférica. Otros autores, como por ejemplo Oyama (1979), modifican ligeramente estos mismos argumentos, planteando la existencia de un *periodo ventajoso (sensitive)*, a partir del cual el aprendizaje de una segunda lengua se dificulta, aunque no lo señala como totalmente imposible.

Aunque existen distintas teorías acerca de la duración máxima del periodo óptimo para la adquisición de una segunda lengua, los autores anteriormente señalados entre otros, coinciden en la importancia de los primeros años de vida de los alumnos para aprender una segunda lengua. Todos ellos destacan el papel fundamental que la etapa de Educación Infantil ofrece a los alumnos, brindándoles la oportunidad de adquirir competencias lingüísticas, entre otras, para la adquisición de una segunda lengua mientras se adquiere la primera. Los alumnos en esta etapa se encuentran en el periodo sensitivo idóneo para comenzar dicho aprendizaje, siempre y cuando se les fomente tal competencia, tal como se detalla en el método Montessori (1912, citado en Sáinz, 2003).

Además de las razones que hemos expuesto y por las cuales es importante la adquisición de una segunda lengua en una edad temprana, debemos tener en cuenta también el marco legal de nuestro país, puesto que la legislación vigente en España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, marca como objetivos para la etapa de Educación Infantil, el desarrollo de capacidades comunicativas en diversas lenguas y define como principio

pedagógico la aproximación a una lengua extranjera principalmente en el último curso de dicha etapa. Estos aspectos se detallan concretamente en el área de Lenguaje: Comunicación y Representación, donde se define como tercer objetivo, “comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera” y como séptimo objetivo “iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos” (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, p. 481).

Continuando con el marco legislativo, también encontramos referencias en los contenidos del bloque 1 sobre Lenguaje Verbal: Escuchar, Hablar y Conversar, respecto a la utilización de una segunda lengua, puesto que éstos hacen referencia al “interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación” y “comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera” (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, p. 481). Por lo tanto, podemos decir que el aprendizaje de una segunda lengua se hace importante desde edades tempranas, puesto que representa la etapa óptima para adquirir nuevos conceptos de manera sencilla y así lo avala también la legislación educativa española.

2.3. HISTORIA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA.

A lo largo de la historia se han desarrollado una serie de métodos para trabajar la enseñanza de la lengua inglesa dentro de las aulas, y antes de hacer referencia a los tres métodos que hemos seleccionado para realizar nuestra propuesta, nos parece necesario exponer los aspectos más destacados de esos métodos por su repercusión e importancia en el aula. En este sentido, empezaremos en primer lugar haciendo referencia al Método Gramática – Traducción que tradicionalmente es reconocido como el primero utilizado para la enseñanza de una segunda lengua. Su uso moderno surge en la Prusia del siglo XVIII para la enseñanza de latín y griego, llegando a su momento álgido entre los años 1840 a 1940, y modificándose a partir de los 50, aunque aún es posible encontrar esta metodología en la actualidad de manera total o parcial integrada en otros sistemas (Murado, 2010).

Así, el uso de este método consiste en aprender listas de vocabularios, listas gramaticales y traducciones de textos escritos, obviando el objetivo del conocimiento de una lengua hablada, y limitándose a conocer su gramática y poder realizar traducciones correctas de los textos (Murado, 2010).

En segundo lugar, nos parece relevante destacar el Método Directo que es el contrapunto al Método de Gramática - Traducción, apareciendo a finales del siglo XIX y principios del XX. Surge con la intención concreta de hacer de la expresión oral su prioridad, eliminando la traducción y la lectura sistemática de la metodología, como veíamos en el método anterior, y las sustituye por asociaciones de formas del habla con acciones u objetos. De esta forma, el alumno aprende del mismo modo la lengua materna que la extranjera, por la repetición constante del profesor del fonema oral hasta que el alumno asocia el concepto y lo utiliza de manera práctica (Murado, 2010).

En tercer lugar, nos encontramos con el Método Audiolingüe, que fue patentado en 1964 tras el aumento del interés por el aprendizaje en EEUU de lenguas extranjeras y basándose en el programa del ejército para la adquisición de las mismas. Prioriza la lengua hablada, la expresión oral y la dicción frente a la gramática y la traducción. Se busca el desarrollo de la lengua por medio de la repetición de modelos prefijados, en los que el alumno repite palabras y frases completas haciendo hincapié en la pronunciación y desarrollando las destrezas receptivas, como entender una conversación o hablar, en vez de las productivas como leer o escribir y primando el uso de diálogos (Murado, 2010).

En cuarto lugar, presentamos el Método Situacional, que es una variante del Método Audiolingüe, pero con un origen estructuralista, basando el aprendizaje de una segunda lengua en temas o tópicos. Surge en Gran Bretaña a partir del método oral de enseñanza del país en las primeras décadas del siglo XX y fue creado por lingüistas para dar una solidez metodológica de la que carecía el Método Directo. En los años 50, adquiere el nombre de Enseñanza Situacional y se extiende al resto de Europa (Murado, 2010).

El alumno aprende vocabulario, cuyo nexo en común es una temática concreta (casa, colegio, campo) ayudándole a crear asociaciones positivas y a mejorar el nivel de adquisición de la segunda lengua. Es la primera vez que se utiliza el uso de asociaciones de conceptos para la enseñanza de un segundo idioma, cambiando la repetición y asimilación de términos aislados y palabras sueltas por temas concretos en los que se desarrolla toda la temática a la vez y se desarrollan asociaciones entre las diferentes ideas (Murado, 2010).

En quinto lugar, analizamos el Enfoque Comunicativo, el cual surge en los años 60, calificado por muchos sectores como una revolución educativa y dándose su mayor aceptación en los años 70 y 80. Con este modelo se pretende instruir al alumno en una comunicación real en una lengua extranjera, apartando las situaciones teóricas y sustituyéndolas por situaciones reales, en las que se utilizan grabaciones, textos y otros materiales auténticos buscando la imitación fiel a la realidad fuera del aula (Enfoque comunicativo, s.f.).

Este nuevo concepto de enseñanza y aprendizaje contiene las múltiples enseñanzas de la lingüística funcional británica, la sociolingüística estadounidense y la filosofía del lenguaje. Busca el desarrollo de un modelo fiel a la realidad contemporánea europea, por lo que no basta con que el alumno conozca reglas, vocabulario y gramática, sino que debe ser capaz de utilizar la lengua para un fin real y concreto, pudiendo también entablar una conversación y obtener información de una fuente extranjera y hacerse valer por sí mismo fuera de sus propias fronteras. También se trabajará la interacción oral entre alumnos, por medio de juegos, proyectos, debates, etc. De este modo, la lengua extranjera no se limita a ser un mero objeto de estudio, sino que se convierte en un medio de comunicación, lo que genera que habitualmente la gramática se estudie de una manera inductiva, así como el uso de los libros de texto, pasando a considerarse un apoyo más que un referente (García, 1992).

Por último, en este método el rol del profesor es muy amplio, y sus registros dependen de cada situación, participando en actividades, conversando, creando situaciones en el aula... pero siempre buscando la interacción y el aprendizaje del alumno (Murado, 2010).

En séptimo lugar, nos parece relevante destacar el Enfoque Nocial – Funcional, que aparece por mediación del Consejo Europeo en 1975. Este enfoque plantea el aspecto funcional del lenguaje y los objetivos de la escritura y la lengua oral. Además, describe los motivos comunes por los que se usa una lengua y los reduce de manera pragmática, buscando que esta reducción permita al alumno expresar conceptos como gustos, sentimientos, priorizando el aprendizaje de la lengua como el punto central en una relación social (García, 1992). Así pues, el enfoque nocial-funcional se centra en los contenidos más que en la propia sistemática y metodología. En este sentido, puede parecer que el sistema de enseñanza pasa por encima de la sistemática compleja de aprendizaje de una lengua, centrándose en conceptos triviales como los que podría utilizar un turista en una visita a un país extranjero y haciendo imposible una inmersión real y profunda en la lengua extranjera para expresar ideas complejas y desarrolladas. Éste es el motivo por el cual este sistema de enseñanza se puso en entredicho en los años 80 (Murado, 2010).

En octavo lugar, desarrollaremos el Enfoque por Tareas, que surge en la década de los 90 en el mundo anglosajón, modificando el enfoque comunicativo y fomentando el uso real de la lengua en el aula. Una de sus principales características es la distinción de contenidos centrándose en los necesarios para la comunicación y la interpretación del mensaje, incluyendo lo que el alumno conoce de la capacidad de uso de la lengua (Enfoque por tareas, s.f.). Este principio del orden hace que se aprenda la lengua de manera práctica y por medios de uso y aprendizaje, centrandolo en la realización de actividades

grupales y por medio de ejercicios y conversaciones, de manera natural, en el que se van añadiendo los conceptos teóricos para aunar práctica y teoría.

Así, los métodos englobados en este enfoque se centran en campos familiares para el alumno, y sobre estos campos, se hacen varias tareas en las que el alumno desarrolla el idioma e interactúa con los compañeros. Además, el objetivo cultural y común a todas las tareas es la interacción del alumno con los contenidos elegidos, y que sea capaz de interactuar con el lenguaje y de valerse para resolver problemas y dudas que el campo de acción de las actividades le plantee (Murado, 2010).

En noveno lugar, nos adentramos en el Enfoque Humanista, que plantea como principal objetivo el desarrollo de valores humanos, su propio conocimiento y el sentimiento de empatía hacia el prójimo. Dentro de este enfoque encontramos diversos métodos que se engloban dentro de la descripción, entre los que debemos destacar el método Silencioso, el método Sugestopedia, el método Aprendizaje de la Lengua en Comunidad, el método Natural y el método *TPR* (Murado, 2010). Como hemos dicho anteriormente, utilizamos este último para la propuesta de intervención.

El Enfoque Silencioso es el primero de los cinco sistemas de enseñanza que pertenecen al Enfoque Humanista que vamos a revisar. Este enfoque busca la transmisión de la lengua por medio del desarrollo de valores humanos. Creado en 1972 por Caleb Gattegno, este método busca el uso de la lengua por parte de los alumnos a los que el profesor trata de dejar el peso de los enunciados, restándose a sí mismo el protagonismo de la clase y convirtiéndose en un observador (Método silencioso, s.f.). Su objetivo es crear un buen ambiente de aprendizaje y aportar opciones frente a las acciones de los alumnos, pero no tiene papel decisivo o conductivo. Se orienta el método a la tradición y es concebido como un proceso de crecimiento personal, en el que se desarrolla la creatividad y el descubrimiento y resolución de problemas. Gattegno (1963, citado en Murado, 2010) utiliza regletas de colores, creadas por Cuisenaire y diseñadas para la enseñanza de las matemáticas y utilizándose para asociar palabras y estructuras con sus significados. En este sentido, Gattegno (1963, citado en Murado, 2010) considera que el aprendizaje es más fructífero si el estudiante descubre lo que tiene que aprender en lugar de repetirlo, si utiliza objetos en lugar de nombrarlos, y si desarrolla y soluciona problemas con los contenidos que se pretende enseñar.

Además, con este método se presenta el idioma separado de su contexto social, y se utiliza en situaciones artificiales. Las reglas se enseñan por métodos inductivos y el vocabulario prima fundamentalmente sobre el resto del aprendizaje. Por lo tanto, se

considera también que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, al contrario que muchos autores, es diferente al de la lengua materna.

Por último, nos parece relevante destacar que este método se denomina Silencioso en referencia al silencio como tractor al ayudar a mantener la organización y concentración del alumno en el aprendizaje. Se busca también el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los alumnos. Además, no siendo un método revolucionario, sí que hay novedad en el rol del profesor frente a los alumnos, en los materiales que se utilizan en el aula, y en la responsabilidad que se le da al alumno para desarrollar la clase (Murado, 2010).

El método Sugestopedia es el segundo de los cinco sistemas de enseñanza que pertenecen al Enfoque Humanista y que también vamos a explicar. Este método es creado en 1978 por Georgi Lozanov, psicólogo y educador búlgaro, que intentó aplicar los principios de la sugestología referida a la influencia de la sugestión en la conducta humana (Sugestopedia, s.f.). Por medio de técnicas diversas de relajación y sugestión, trata de mejorar la atención del alumno, y aumentar su concentración y aprendizaje a la vez que relaja al alumno y lo abstrae a través de la denominada psico-relajación concentrada. Con este tipo de relajación la mente del alumno se despeja de todo tipo de recuerdos no deseados y se carga de recuerdos deseados o facilitadores. Asimismo, el profesor y el alumno deben desarrollar una tolerancia en el sistema y una inmersión sin barreras en el mismo para que éste funcione correctamente (Murado, 2010).

El tercero de los cinco sistemas de enseñanza que pertenecen al Enfoque Humanista es el Método de Aprendizaje de la Lengua en Comunidad. Este método es creado por el humanista y psiquiatra, profesor de pedagogía Charles Curran en 1961, quien considera al alumnado y al profesor como una comunidad, en la que se fomenta la colaboración frente a la competitividad. Se enfoca globalmente, y se busca el desarrollo del aprendizaje con una gran libertad en la elección de contenidos, en la que toda la comunidad actúa. El alumno aprende por repetición de traducciones del profesor, que ejerce como asesor del alumno en su aprendizaje. A medida que este aprendizaje evoluciona, el profesor va reduciendo su papel de manera gradual. Así, la repetición de los alumnos de las diferentes traducciones aprendidas en diferentes contextos logra que los alumnos aprendan a desarrollar los conocimientos adquiridos en otros contextos (Murado, 2010).

El cuarto de los cinco sistemas de enseñanza que pertenecen al Enfoque Humanista es el Método Natural. Este método es creado por la lingüista Tracy Terrell en 1977, a partir de sus experiencias como profesora de español en California. Con la ayuda de Stephen Krashen en la formulación teórica, llegaron a publicar en 1983 *The natural approach*, que

ha servido posteriormente de manual de su método (Método natural, s.f.). Este método es uno de los enfoques de mayor difusión en la actualidad, llegando a estar presente en el Diseño Curricular Base (DCB, de aquí en adelante). Trata el aprendizaje de la segunda lengua por medio del desarrollo comunicativo frente al estudio de la gramática sin tener que recurrir a la lengua materna, mientras que el significado y el vocabulario son el centro de atención. Además, la responsabilidad central del profesor como contrapunto a los métodos humanistas expuestos anteriormente y el desarrollo del idioma por medio del significado más que por la corrección gramatical son las características más destacables de este sistema (Murado, 2010).

2.4. CARACTERÍSTICAS DE LOS MÉTODOS UTILIZADOS EN LA PROPUESTA.

A continuación, expondremos la teoría relativa a los tres métodos seleccionados dentro de nuestra propuesta de intervención. Comenzaremos analizando el método *Doman*, basado en la adquisición de vocabulario en lengua inglesa por medio de bits de inteligencia, con los que los alumnos aprenderán, además de vocabulario en una segunda lengua, la comprensión lectora. Después de detallar este método, desarrollaremos el método *TPR* por el que los alumnos por medio de acciones dentro del aula adquirirán la comprensión del lenguaje que se les enseña. Por último, expondremos el método *Jolly Phonics* basado en la comprensión fonética de la lengua inglesa, utilizando actividades de grafomotricidad y canciones entre otras.

2.4.1. Método Doman.

La propuesta de intervención se centrará, entre otros, en el método *Doman*, creado por el Doctor Glenn Doman, fundador en 1955 de Los Institutos para el Logro del Potencial Humano, en los que se trabaja el desarrollo temprano de los niños por medio de bits de inteligencia, canciones y pequeños diálogos que se repiten en cortos periodos de tiempo durante varias veces a lo largo del día (Ortiz & Guerrero, 2013)).

Glenn Doman, fisioterapeuta de profesión, comenzó en 1941 a trabajar con pacientes con parálisis cerebral junto al neurólogo y neurocirujano Temple Fay en Filadelfia, (EEUU) y posteriormente con personas afectadas por infartos cerebrales (The Institutes for the Achievement of Human, 2014). Durante este trabajo cooperativo con pacientes con lesiones cerebrales, Doman (2009) observó grandes avances y planteó su método en personas que no presentaban ninguna dificultad con el fin de mejorar su capacidad de aprendizaje. Después, aplicó la misma metodología para la adquisición de una segunda lengua a la vez

que se aprende la primera mediante la utilización de los bits de inteligencia (Estalayo & Vega, 2001).

Doman (2009) defiende la conveniencia de la adquisición por parte del niño de conocimientos de forma natural, a muy temprana edad, estimulando sobre todo la lectura. Está demostrado con casuísticas claras (incluso de miembros de la misma familia) que a los niños a los que se les enseñó a leer de manera precoz, tuvieron mayor coeficiente intelectual que los niños que se les enseñó a leer más tarde. Además, explica en detalle que de las seis funciones neurológicas que pertenecen exclusivamente al ser humano, tres son receptoras y otras tres expresivas. Si tenemos que ensalzar una de las tres receptoras, ésta será la lectura y es por medio de la misma cómo el niño adquiere conocimientos que le servirán de manera clara y vital el resto de su vida. Por lo tanto, estimular estas tres facultades hace que el niño adquiera una inteligencia superior a la media. En el caso contrario, si no se estimulan las capacidades receptoras de los niños, éstos tendrán un nivel muy bajo de inteligencia. Es por esto que cuanto antes se enseñe a leer al niño, antes empezará a aprender y mejor lo hará. Por tanto, encontramos el siguiente razonamiento para la lectura de los jóvenes a la menor edad posible (Doman, 2009):

- Los niños de dos a tres años tienen una infinita sed de conocimientos, y que aprendan a leer, les ayuda a calmar esa sed.
- La capacidad de los niños de esta edad de aprender no puede igualarse.
- Es infinitamente más fácil enseñar a leer a los niños a esta edad que lo que será después.
- Al aprender a leer antes adquirirán un nivel de conocimientos mucho mayor que el resto de los niños.
- Los niños que aprenden a leer en esta edad no entienden la lectura como una asignatura o deber, sino como algo funcional y natural, que les aporta conocimientos y les sirve como transporte a aventuras, historias, etc.
- A los niños les encanta leer a una edad temprana.

Estas razones nos demuestran que el niño está preparado para aprender, que tiene energía suficiente, y que es el momento idóneo cuanto antes se empiece. Se diferencian entonces dos factores vitales para enseñar a leer al niño: la actitud de los padres y el enfoque de la enseñanza, así como el tamaño y ordenación del material de lectura. Respecto a la actitud de los padres, siempre deben enfocar el aprendizaje como un juego, y no como un castigo. El premio de un niño que se porte bien será el aprender a leer, y la recompensa del trabajo debe ser el conocimiento de palabras por parte del niño. En el momento en el que el niño se cansa de la sesión de aprendizaje, es contraproducente, por lo que los padres deben suspender el proceso de lectura antes de que el niño se canse, y así conseguir que se quede con ganas de más. Por otra parte, y en relación al material de lectura adecuado, se

comienza con carteles grandes de cartulina blanca y letras rojas, y según avanza el aprendizaje se reduce la tipografía y cambia del color rojo al negro, a la vez que se reducen el tamaño de los carteles. Esto se hace sencillamente porque se ve con mayor facilidad la tipología grande frente a la más pequeña, y el color rojo destaca sobre el negro. Así, la función cerebral de los niños reconoce gradualmente estos carteles y avanza a la vez que los carteles cambian. Además, la vía visual del niño también madura con el aprendizaje y según aprende gradualmente va apreciando el material que utiliza (Doman, 2009).

Llegado a este punto, Doman (2009) plantea un proceso por el cual cualquier niño, desde un bebé a un niño de cuatro años, puede en cinco etapas aprender a leer. Como veremos a continuación y en profundidad, la primera etapa corresponde con la propuesta que llevaremos a cabo en el aula, al utilizar el vocabulario perteneciente a los animales. Además, detallamos también brevemente el resto de etapas que el autor plantea para aprender a leer (Doman, 2009; Doman & Doman, 2009), puesto que éstas resultan también de gran relevancia para la aplicación de nuestra propuesta.

❖ **Primera etapa: Palabras sueltas.**

En la primera etapa solo se enseña al niño quince palabras. Por lo tanto, buscamos las mejores condiciones para la realización del proceso, eligiendo una hora del día en la que el niño esté descansado y contento. Además, hemos de lograr un espacio libre de estímulos, sin música o ruidos, y con la decoración más neutra posible. Utilizamos entonces una cartulina de 10 cm de alto por 60 cm de largo, con la palabra mamá en letras minúsculas en tinta roja de 7,5 cm de alto y trazo de mínimo 1,75 cm. Se siguen entonces los siguientes pasos:

- Se le muestra el cartel al niño, fuera de su alcance, y se le dice claramente aquí pone mamá. Se deja que vea la palabra durante 1 segundo, no más.
- Se juega con él durante un par de minutos y se le presenta la palabra papá. Otro segundo, y se le dice de nuevo aquí pone papá.
- Se repite la misma operación con otras tres palabras nuevas.

Este sistema o sesión se repite cinco veces el primer día, con una separación de al menos media hora. El segundo día se hace tres veces, añadiendo otro juego de cinco nuevas palabras, logrando un total de seis sesiones. El tercer día se añadirá un tercer grupo de palabras, elevando el número de sesiones diarias a nueve. Cuando se le pregunte al niño ¿Qué es esto? Y este diga el nombre se darán grandes muestras de alegría y cariño, y se le abrazará para demostrar cariño de manera física. Si no responde no hay que sentir, ni

mucho menos, mostrar decepción, sino que tan solo se le contesta “esto es mamá, ¿verdad?”. Esto nos puede llevar de un día a una semana.

Diariamente solo tenemos que preguntar al niño una vez que es lo que pone en el cartel, y nunca hay que dejar que el niño se canse. A la menor muestra de cansancio debemos espaciar más las sesiones, y una vez que consigamos que aprenda la palabra mamá, le preguntaremos por esta cinco veces al día.

Cuando por fin, y de manera inequívoca, el niño ha aprendido las palabras y sabe diferenciarlas, habrá preparado su camino visual y su cerebro lo bastante como para diferenciar una palabra de la otra, y a la vez dominará una de las mayores abstracciones que se encontrará en la vida: sabrá leer palabras. Solo tendrá que dominar una abstracción mayor y aprender a leer las letras del alfabeto. Sin embargo, para llegar al alfabeto queda mucho camino por delante.

A partir de este punto donde el niño ya ha aprendido tres grupos de palabras deberá reemplazarse una palabra vieja por otra nueva de cada grupo al llegar a visualizarlo durante cinco días. Estas nuevas palabras que se irán añadiendo durante los siguientes cinco días deben estar relacionadas con el cuerpo y crearán cinco grupos de palabras que se mostrarán tres veces al día. Se introducen al programa veinte carteles con las palabras mano, pelo, pierna, hombro, rodilla, dedos, ojo, ombligo, pie, oreja, boca, dedo, cabeza, brazo, codo, dientes, nariz, pulgar, labios y lengua.

Posteriormente se añadirán palabras de la casa, objetos, comida, animales y acciones como beber, dormir, leer, etc. Cada nueva palabra se le enseñará junto a un estímulo: por ejemplo, si se le habla de una pelota se le muestra la pelota, si se le habla de un salón se le enseña la habitación del salón y si se le enseña una acción se ilustra esta acción. Por lo tanto, si el niño ha seguido hasta aquí de manera satisfactoria, deberá dominar unas cincuenta palabras. El aprendizaje debería haber tenido parte de un juego entre padres y niño, en el que todos los actores del juego se hayan divertido y hayan disfrutado de manera plena. Si el niño muestra interés por una palabra en el transcurso de estas fases o posteriormente, los padres deben explicarle el significado de la misma y escribírsela lo antes posible para que el niño la aprenda.

❖ Segunda etapa: Parejas.

Tras aprender vocabulario con palabras sueltas, el niño está preparado para combinarlas sin llegar aún a crear frases completas. Una forma sencilla de crear parejas es añadiendo colores en la parte trasera de las tarjetas, con el fin de girarlas y que el niño pueda leer la combinación de la palabra con el color. También se pueden aprender utilizando los pares opuestos como pequeño y grande o largo y corto.

❖ Tercera etapa: Frases.

Para esta etapa se disponen de tres maneras para aprender frases, la primera consiste en combinar cinco nombres de personas o animales junto con cinco acciones, todas ellas presentadas en tarjetas. El niño puede elegir en cada caso la frase que leerá. La segunda opción consiste en crear en tarjetas las frases de tres o cuatro palabras con la misma estructura que la anterior, pero sin poder elegir las que lo forman como en el caso anterior podía hacer el niño. La tercera opción consiste en hacer un libro que contenga cinco frases con sus ilustraciones separadas, ubicadas posteriormente a la frase que las define.

❖ Cuarta etapa: Oraciones.

En esta etapa el niño ya será capaz de leer oraciones completas. Se necesitará mostrar al niño grupos de tarjetas con palabras como un, una, el, o la para utilizarlas en las oraciones que posteriormente se mostrarán al niño por medio de los tres métodos utilizados en la etapa anterior. Una vez se creen las oraciones, se le muestran y leen al niño. Después se le señalan una a una las palabras para que las vaya leyendo.

❖ Quinta etapa: Lectura de un auténtico libro.

En esta etapa el niño ya ha leído libros caseros, por medio de oraciones y frases. En esta fase las letras tienen un tamaño aproximado medio de 5 mm de altura, y es importante saber si el niño es capaz de leerlas correctamente, puesto que le hemos estado preparando visualmente en todas las fases anteriores. Si no fuera posible la lectura del niño de letras tan pequeñas, se repetiría el proceso de las anteriores etapas con tipología algo mayor para permitir que el niño avance en la lectura a pesar del tamaño de las letras. Se debe entonces permitir que el niño lea un libro por completo que sea acorde a los gustos e intereses de él.

2.4.2. Método *Total Physical Response*.

Este método fue enunciado por el profesor de psicología James J. Asher en la década de 1960, combinando el habla con la acción y planteando el aprendizaje de la lengua extranjera a través de la actividad física. A partir de instrucciones y órdenes dadas por el profesor en primer lugar, y más tarde por los propios alumnos, se busca la respuesta física del alumnado (Asher, 1977). Por ejemplo, en órdenes tales como levantarse, sentarse, coger... se pretende la funcionalidad de la lengua, o lo que es lo mismo, hacer entender por qué se usa la lengua. Esto se transforma en el desarrollo tanto de acciones físicas como de juegos, en las que los estudiantes influyen poco en el contenido de este aprendizaje frente al papel eminentemente activo del profesor, que elige las acciones y juegos a desarrollar (Francis & Reyhner, 2002).

James J. Asher se graduó en la universidad de Houston en 1957 y posteriormente hizo un máster en radio y televisión, y trabajó en los comienzos de la TV en EEUU, en programas educacionales y entrevistas en directo con algunas de las personalidades del momento en el país como Eleanor Roosevelt o Richard Nixon (Asher, 1977). Aceptó una plaza de profesor en el departamento de psicología de San José College, California, cuna de la escuela de psicología más grande del país (Asher, 1977). Fue aquí donde tuvo la oportunidad de aplicar teorías de psicología para la resolución de problemas complejos en el campo de la psicología de los negocios e industrial, encontrando también la aplicación de esta disciplina en el mundo real. El aprendizaje de una lengua extranjera parecía el problema ideal, pues era un problema complejo que dependía de la facilidad o dificultad del aprendizaje, y además la mayoría de los psicólogos no habían abordado este problema por la dificultad de analizar experimentos con resultados claros (Asher, 1977).

Tras empezar a conocer el mundo de la enseñanza de idiomas, Asher se embarcó en una cruzada personal en cursos de latín, español, francés y alemán (Asher, 1977). Apenas logró pasar los cursos, por lo que buscó apoyo externo. Se fijó en el apoyo de una máquina, llamada *The Language Master*, la cual cumplía las expectativas para poder aprender un idioma que el Dr. Asher buscaba. El alumno veía el vocabulario impreso, lo pronunciaba, seguidamente oía a un nativo pronunciando el mismo vocabulario. En este momento, y en concreto al analizar el proceso con la máquina, Asher comenzó a darse cuenta de los actores de dicho proceso: el alumno podía dar forma al vocabulario según lo iba aprendiendo y dos factores actuaban fundamentalmente en este proceso de aprendizaje: la vista al ver el vocabulario escrito, y el oído al oír la pronunciación correcta. Además, el alumno recibía la recompensa inmediata al pronunciar correctamente y oír a continuación que su pronunciación se correspondía con la del interlocutor nativo (Asher, 1977).

Este sistema se desarrolló por medio de diferentes experimentos en los que se estudió el factor de exposición en el aprendizaje y las teorías de causa – efecto en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Asher, 1977). Con varias lenguas y varios experimentos se descubre la relación entre el aprendizaje a niveles superiores a la media asociado con respuestas físicas del alumno frente a las teorías tradicionales de enseñanza. Así, este sistema se desarrolla con varios experimentos prácticos, en los que se enseña chino y ruso a adultos con órdenes sencillas que implican un movimiento del alumno que acompaña a éstas, y se exponen los resultados de manera sencilla. La respuesta física de los alumnos a órdenes claras y concisas, similares a las dadas por los padres a sus hijos durante su infancia, creará por ende la Respuesta Física Total. Los resultados del uso de este sistema se recogerán en películas de vídeo para poder demostrar los avances de la enseñanza de los idiomas por este método a otros alumnos antes de empezar su propio aprendizaje (Asher, 1977).

El sistema de aprendizaje por medio de las TPR entra dentro de lo que todos los autores conocen como aprendizaje natural. En este sentido, se busca por medio del sistema en el que aprendemos nuestra lengua materna, que podamos aprender lenguas extranjeras, no utilizando el estudio puramente entendido como asimilación y repetición de conceptos, sino exponiendo al alumno a la lengua extranjera de manera directa, por medio de la audición y dicción (Asher, 1977).

Al igual que Doman, Asher (1977) describe a los alumnos de más corta edad como esponjas preparadas para recibir conocimientos de manera masiva y preparados de manera natural para adquirir conocimientos con todos sus sentidos. Además, el autor también destaca que estos alumnos más jóvenes presentan una condición física muy activa, que puede ser canalizada y aprovechada por medio del aprendizaje. Asimismo, Asher (1977) asocia una acción física a una orden directa que el profesor da al alumno por medio de las TPR. El alumno responde entonces de manera natural, jugando en la clase, actuando con el profesor y el resto de los alumnos, y actuando finalmente como lo haría en casa (Hollerbach et al., 1983).

Sin embargo, al estudiar en profundidad el sistema, vemos que el alumno establece una comunicación con el profesor o el resto de los alumnos, que utiliza varios sentidos a la vez para reproducir la respuesta a la orden dada, y que conseguimos los objetivos que buscamos con el aprendizaje natural. Por lo tanto, el sistema expone de manera natural al alumno a la lengua extranjera, que primero comprende esta segunda lengua, y finalmente consigue expresarse por medio de la misma. En este sentido, no se utiliza el aprendizaje teórico o gramático, solo la exposición directa al nuevo idioma, y por medio de juegos y

ejercicios se consigue la familiaridad con varios términos del nuevo lenguaje, y la potenciación del uso del mismo como objetivo final (Asher, 1977).

Por otra parte, los refuerzos físicos se corresponden con el sistema natural de enseñanza de un padre con sus hijos. Se combinan las órdenes y sentencias de los padres con refuerzos físicos, con movimientos e indicaciones que el niño asimila de manera conjunta. Esto refuerza positivamente la capacidad del niño de analizar y discernir sobre los mensajes, dándole la capacidad de respuesta oral pasado un tiempo (Asher, 1977).

Además, nos parece relevante destacar que el profesor busca la imitación de este sistema. Se produce entonces una serie de repeticiones en las que se combinan de nuevo órdenes y sentencias sencillas, apoyándose en una serie de movimientos corporales y faciales, con los que los alumnos se ven reforzados en su proceso de aprendizaje (Asher, 1977). Al entender este sistema como un juego, más que como un estudio, los alumnos se mueven libremente, lo que condiciona muy positivamente la aceptación de la nueva lengua al asociarla con un proceso lúdico. Así, un ejemplo típico de una clase basada en la metodología TPR comenzaría por la demostración del profesor de una serie corta de acciones físicas sencillas y claras como, levantarse, sentarse, señalar y tocar, por ejemplo. El profesor haría una demostración, pronunciando claramente, de las acciones que quiere que los alumnos repitan, y acto seguido empezaría a dar órdenes a los alumnos de manera repetitiva: “María, siéntate; José, levántate...”. Estas órdenes simples se van complicando según evolucionan las clases y la capacidad de los alumnos. También se amplía el vocabulario extensamente, y se consigue que a partir de órdenes sencillas, el alumno sea capaz de responder a órdenes complejas primero, y que pueda expresarse verbalmente después, incluso para dar respuestas coherentes a las órdenes o formular órdenes nuevas.

Como en otros sistemas naturales de enseñanza, la exposición a nuevas palabras o materias debe ser gradual, lenta y consolidando lo aprendido anteriormente. Se introducirá además de manera verbal, partes escritas para reforzar el aprendizaje en este sentido. Por el contrario, se irán introduciendo lentamente las gramáticas de cada lengua de manera gradual, combinándolas con grupos de vocabulario referente a temas concretos (Asher, 1977; Salim, 2001).

2.4.3. Método *Jolly Phonics*.

El tercero de los métodos que conforman la propuesta de intervención fue creado por Christopher Jolly y Sue Lloyd en 1987 desde un enfoque sintético, lo que se entiende

como el aprendizaje de la lengua inglesa desde el estudio de sus sonidos y la representación gráfica de los mismos (Colegio Internacional J.H. Newman, s.f.). Por ello, se da importancia relevante al conocimiento de los sonidos de las letras, saber escribir las letras, sintetizar los sonidos, descomponer las palabras en sonidos y aprenderse la ortografía de las palabras irregulares denominadas en el método como palabras con truco.

Por medio del libro *The Phonics Handbook* (1992), Sue Lloyd recoge un sistema de enseñanza del inglés como lengua materna, con el que se aprende a leer y escribir en ésta por medio del aprendizaje de los sonidos que conforman en su totalidad la lengua inglesa. Este sistema utilizado en el colegio, *Woods Loke Primary School*, en Lowestoft, Suffolk (Reino Unido) durante un amplio periodo de tiempo, puede sintetizarse en un sistema de enseñanza resumido, especialmente diseñado para responder a las necesidades de niños con dificultades de aprendizaje al nivel del resto de niños de su clase.

Así, asociando un gesto a un sonido se logró que los niños con problemas de aprendizaje siguieran el curso normal del resto de la clase. También se comprobó cómo con el mismo sistema, la capacidad de los niños sin aparentes problemas, aumentaba y se hacía más fácil que los niños aprendieran. Así, se crea *Jolly Phonics*, un conjunto de 42 fonemas o sonidos que forman el lenguaje inglés, que conforman un método multisensorial que conduce al desarrollo de la lectoescritura de los alumnos de manera notable. Estos sonidos se ordenan teniendo en cuenta la frecuencia de uso de cada fonema, por lo que los primeros fonemas que los niños aprenden son los más utilizados y los más comunes en la lengua inglesa.

Según este método, los fonemas se diferencian de la siguiente manera:

- Group 1 - s, a, t, i, p, n
- Group 2 - c k, e, h, r, m, d
- Group 3 - g, o, u, l, f, b
- Group 4 - ai, j, oa, ie, ee, or
- Group 5 - z, w, ng, v, oo, oo
- Group 6 - y, x, ch, sh, th, th
- Group 7 - qu, ou, oi, ue, er, ar

Fig. 1. Secuenciación de los sonidos según el método *Jolly Phonics* (*Jolly Learning*, s.f.)

Los fonemas se enseñan por medio de repeticiones, canciones y juegos, como postula la educación natural. El aprendizaje de estos fonemas asociados a gestos debe

concluir en la unión de estos sonidos aislados en la formación de palabras completas, o lo que los autores llaman *Blending*, que significa mezclar o combinar. Así, el uso de fonemas para la formación en lengua inglesa, además de diferenciarse de los métodos tradicionales al abordar la capacidad sincrética de las palabras y adaptarla a la capacidad de aprendizaje del niño, consiguen el desarrollo amplio del aprendizaje de la lengua y el dominio precoz frente al desconocimiento de la gramática tradicional. Este sistema se probó con resultados muy satisfactorios en Reino Unido y Escocia como muestran innumerables investigaciones y estudios realizados en este sentido (Lloyd, 1992). Entre ellos destacamos los desarrollados en Reino Unido. En ellos los grupos de alumnos comparativos, entre los que aprendían bajo el método *Jolly Phonics* y los que no lo utilizaban, eran equivalentes desde el principio en factores como la edad, el cociente intelectual, el estatus social. Los resultados obtenidos de estos estudios tras doce semanas de estudio y posteriormente al año de comenzarlos, concluyeron que los alumnos que aprendieron bajo el método *Jolly Phonics* adelantaron su edad de lectura y comprensión de manera muy superior a los alumnos enseñados bajo otros métodos, además de utilizar mucho menos tiempo para alcanzar los objetivos marcados (MacMillan, s.f.).

Posteriormente tras los resultados obtenidos, este sistema de aprendizaje de la lengua inglesa fue exportado a varios países en los que el inglés se trabaja como la lengua oficial del país, así como a otros que la utilizan como segunda lengua (Jolly Learning, s.f.; Lloyd, 1992).

2.5. TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Teniendo en cuenta que para complementar y reforzar la propuesta de intervención planteada en este trabajo utilizaremos las TIC, nos parece necesario hacer referencia a la importancia de su utilización en la enseñanza, sobre todo en cuanto a la enseñanza del inglés se refiere, puesto que es la asignatura que hemos elegido para nuestro Trabajo de Fin de Grado.

La implantación de las TIC en los centros escolares se inició en España a mediados de los años 80, siendo fomentada por el ministerio de Educación con carácter experimental en aulas de Enseñanza Primaria y Secundaria, con el fin de valorar la implantación en todo el Sistema Educativo posteriormente (Romero, 2007). En consecuencia, en el año 2005 se creó el Programa Internet en el aula, cuyo objetivo era implantar las TIC en las aulas, dotando para ello a los centros escolares de equipos informáticos y servicio de internet, y formando a los docentes en el uso de las mismas. En este sentido, la sociedad demanda otro tipo de enseñanzas a las establecidas históricamente, buscando con ello su consonancia con

la era en la que vivimos, es decir, la era de la revolución tecnológica. Por ello, el profesorado rediseña sus modelos de enseñanza adaptándose a la nueva era, utilizando el ordenador como fuente de información y por supuesto de aprendizaje (Romero, 2007).

Así lo señala el informe EURYDICE (2005), puntualizando además que la cooperación europea plantea como prioridad mejorar la calidad de la educación por medio de las tecnologías multimedia e internet, por lo que para lograrlo se debe tener correctamente equipados tanto los centros escolares como las propias aulas. También se señala la importancia de tener formados correctamente a los docentes para así mejorar la práctica educativa. Además, Cabero y Martínez (1995) destacan la importancia, no sólo de la utilización de las nuevas tecnologías en el aula, sino que también implica a las familias dentro del entorno que los alumnos requieren para manejar dichos recursos.

Referido a la modificación del sistema de enseñanza, el profesorado necesita en este sentido formarse constantemente en las nuevas modificaciones que las tecnologías nos ofrecen, ya que éstas, como de sobra sabemos, sufren actualizaciones y mejoras continuas, siendo posible en algunos casos que incluso los propios alumnos tengan mayores conocimientos en tecnologías que sus propios docentes (Cabero, 2001). Además de tener en cuenta el peso específico que la formación del profesorado tiene en la óptima utilización de recursos tecnológicos dentro del aula, también nos parece relevante mencionar otros aspectos relevantes e influyentes en este proceso de aprendizaje. Entre éstos creemos que es necesario destacar la importancia de la ruptura con los estigmas predefinidos respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, donde se limitan los espacios, tiempos y formas que se utilizan para dicho proceso. Esto hace que se tengan que albergar nuevos y actuales modelos que admitan la no presencia en el aula del personal o material por el que se aprenden nuevos conceptos, así como nuevas formas de comunicación y trabajo cooperativo entre los alumnos (Cabero, 2001).

Por otra parte, también nos parece adecuado mencionar que la realidad docente española, muestra dificultades para la utilización de las herramientas tecnológicas en el aula. Esto se debe principalmente a la dificultad económica de muchos centros escolares tanto para adecuar las aulas a estas tecnologías como en el proceso de formación del profesorado. Además, existe una tendencia a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un rol profesor-alumno, que históricamente no ha sido modificado, y además por la tradición implícita en las aulas de trabajar con material en formato impreso (Cabero, 2001).

Por último, también debemos tener en cuenta que en el marco legislativo observamos, dentro de las enseñanzas mínimas establecidas para el segundo ciclo de Educación Infantil, el establecimiento de objetivos dentro de la competencia denominada Lenguajes: Comunicación y Representación, para el uso de las TIC. Estos objetivos están señalados en el bloque 2: Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación, donde se establece que los alumnos deben iniciarse en el uso de elementos electrónicos tales como ordenadores o cámaras, entre otros, y asimismo, acercarse a las producciones audiovisuales como por ejemplo películas o videojuegos, tomando conciencia de la necesidad de su uso moderado (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre).

CAPÍTULO III

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

3.1. INTRODUCCIÓN.

A lo largo de este epígrafe presentamos una propuesta de intervención, basada principalmente en las tres metodologías que hemos mencionado a lo largo de nuestro Trabajo Fin de Grado: *Doman*, *TPR* y *Jolly Phonics*. Como veremos, dichas metodologías trabajan de manera distinta la adquisición de una segunda lengua, aunque pretendemos aunarlas con el fin de lograr que la adquisición de la lengua inglesa se realice por medio de actividades que trabajen distintos aspectos tales como la lectura, el vocabulario, la pronunciación o la comprensión. Además, dado que cada metodología tiene su propia visión de cómo debería adquirirse una segunda lengua e incluso podrían en algunos puntos solaparse o contradecirse, planteamos una serie de actividades desde un punto de vista global, buscando tomar como referencia los aspectos más importantes de cada uno de los métodos seleccionados.

Como veremos más adelante, realizamos nuestra propuesta dentro de una de las dos aulas de alumnos de cuatro años del colegio CEIP José Arce Bodega, en la ciudad de Santander (Cantabria), durante el mes de mayo. El aula está conformada por 18 alumnos, siendo éstos tutorizados por la maestra María José Torre Escagedo. La enseñanza del inglés se lleva a cabo por medio de dos vías: la primera tiene lugar mediante sesiones con una pizarra digital que se utiliza como desarrollo de las TIC, a la vez que los alumnos aprenden una segunda lengua durante dos sesiones de 45 minutos a la semana; la segunda tiene lugar a través de clases fuera del aula habitual con una docente experta en lengua inglesa, por lo que no se unifican los aprendizajes con los que se realizan en el aula diariamente.

Así el principal objetivo que formulamos dentro de esta propuesta, se enfoca en poner en práctica en el aula las actividades que la conforman y así conseguiremos fomentar y trabajar la adquisición de la lengua inglesa en el aula de Educación Infantil mediante la metodología *Doman*, *TPR* y *Jolly Phonics*. Dado que dentro del aula ya se utilizan las TIC, buscaremos adquirir vocabulario en lengua inglesa por otra tipología de actividades que ayudan a trabajar todas las áreas sumadas a las que se trabajan en el aula actualmente. El vocabulario se va a exponer a los niños desde las 3 metodologías seleccionadas, ya sea por medio de palabras de animales, como por medio de acciones sencillas dentro del aula y

además buscaremos el reconocimiento del primer grupo de fonemas presentados bajo el método *Jolly Phonics*.

Con respecto a la metodología que hemos utilizado para la propuesta, ésta ha consistido básicamente en tres partes. La primera de ellas hace referencia al Método *Doman*, a través del cual se busca la adquisición de vocabulario relacionado con la unidad didáctica actual del aula. La interiorización del mismo supone a su vez la inicialización de la lectoescritura por medio de los bits de inteligencia que se mostrarán en el aula. En segundo lugar por medio del método *TPR* buscamos la asimilación de la lengua inglesa, gracias a órdenes cortas que se darán dentro del aula, permitiendo que el alumno tome estas actividades con un carácter lúdico. Utilizaremos también el método *Jolly Phonics* para la comprensión de los sonidos que conforman la lengua inglesa, utilizando grupos de sonidos en función de su mayor utilización en el día a día. Como veremos este método ayudará también a la adquisición de la lectoescritura por medio de las fichas que se mostrarán y se realizarán en el aula. También utilizaremos canciones propias del método con el fin de reforzar el aprendizaje de los sonidos. Además y para completar la propuesta de intervención trabajaremos con las herramientas TIC que reforzarán los aprendizajes que buscamos adquirir gracias a los métodos seleccionados en este trabajo.

3.2. ACTIVIDADES.

Tras definir los métodos que engloban la propuesta de intervención, pasamos a detallar a continuación las actividades que hemos incluido para la puesta en práctica en el aula.


Actividad 1.	Aprendemos el nombre de los animales.
Objetivo.	
Aprender vocabulario referido a la unidad didáctica planteada en el aula (animales).	
Duración.	
2 semanas con sesiones repartidas a lo largo de cada día (5 minutos máximo cada una).	
Materiales.	
Cartulinas plastificadas cortadas (7,5 x 60 cm) y rotulador rojo.	
Metodología.	
<p>Esta primera actividad nos sirve de nexo de unión con la unidad didáctica que se plantea durante las siguientes cuatro semanas en el aula, la cual trata de los animales domésticos y salvajes.</p> <p>Por ello confeccionamos la siguiente actividad basada en la metodología Doman con el fin de mostrar vocabulario categorizado por Glenn Doman dentro de su primera etapa en la que los alumnos aprenden solamente palabras sueltas (Doman, 2009). Basándonos en esta metodología, se prepararán las fichas de vocabulario con las siguientes dimensiones planteadas por Doman (2009).</p> <div data-bbox="523 1115 1129 1350" style="text-align: center;"> <p>El diagrama muestra una tarjeta rectangular con el texto 'dog' en rojo. Hay una línea horizontal de abajo que indica un ancho de 60 cm. Hay una línea vertical a la derecha que indica una altura total de 7,5 cm. Una línea vertical más corta a la izquierda del 'o' indica una altura de 5 cm para esa letra.</p> </div> <p>El primer día de clase mostramos el primer grupo de cinco palabras y durante esta iniciación a la metodología, añadiremos “aquí pone...” al mostrar cada palabra, con el fin de que los alumnos relacionen que cada palabra es un nombre nuevo de un animal.</p> <p>Dividiremos la primera jornada en tres sesiones separadas, dejando que los niños solamente visualicen y escuchen el vocabulario que se les muestra y buscando su máxima atención. Al finalizar el grupo de 5 palabras les manifestaremos afecto por medio de un abrazo, o de un aplauso.</p>	



En la segunda jornada introduciremos un segundo grupo de cinco palabras por lo que el número de sesiones que realizaremos será de seis, bajo las mismas pautas, separadas en el día y mostrando afecto al terminar cada una. En la tercera jornada añadiremos un tercer grupo de palabras a los vistos anteriormente por lo que el número de sesiones a lo largo de este día será de nueve. Mostraremos las palabras de manera que no empiecen por la misma letra. Durante la cuarta y quinta jornada mostraremos los tres grupos de palabras vistos en el aula anteriormente. En la segunda semana realizaremos una sesión al día donde cada alumno de uno en uno leerán la palabra que se les muestra de las aprendidas la semana anterior.

Las palabras mostradas a los alumnos son las siguientes:

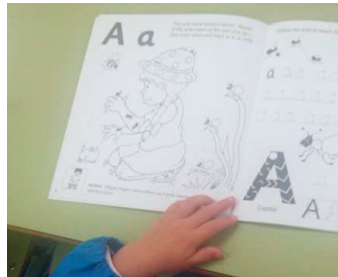
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<i>dog</i>	<i>dog</i>	<i>dog</i>	<i>dog</i>	<i>dog</i>
<i>cat</i>	<i>cat</i>	<i>cat</i>	<i>cat</i>	<i>cat</i>
<i>bird</i>	<i>bird</i>	<i>bird</i>	<i>bird</i>	<i>bird</i>
<i>fish</i>	<i>fish</i>	<i>fish</i>	<i>fish</i>	<i>fish</i>
<i>mouse</i>	<i>mouse</i>	<i>mouse</i>	<i>mouse</i>	<i>mouse</i>
	<i>snake</i>	<i>snake</i>	<i>snake</i>	<i>snake</i>
	<i>lion</i>	<i>lion</i>	<i>lion</i>	<i>lion</i>
	<i>rabbit</i>	<i>rabbit</i>	<i>rabbit</i>	<i>rabbit</i>
	<i>frog</i>	<i>frog</i>	<i>frog</i>	<i>frog</i>
	<i>chicken</i>	<i>chicken</i>	<i>chicken</i>	<i>chicken</i>
		<i>pig</i>	<i>pig</i>	<i>pig</i>
		<i>tiger</i>	<i>tiger</i>	<i>tiger</i>
		<i>monkey</i>	<i>monkey</i>	<i>monkey</i>
		<i>ant</i>	<i>ant</i>	<i>ant</i>
		<i>cow</i>	<i>cow</i>	<i>cow</i>

Actividad 2.	Buscamos los animales en el aula.
Objetivo.	
Reconocer órdenes sencillas aprendidas en el aula.	
Duración.	
3 sesiones a la semana en cada una de las 4 semanas que dura la unidad didáctica (10 minutos máximo cada sesión).	
Materiales.	
Objetos y fichas de animales.	
Metodología.	
<p>Esta actividad está basada en la metodología TPR. Iniciaremos a los alumnos en dicho método, nuevo para ellos, elevando cada sesión el nivel de dificultad de la misma.</p> <p>La primera sesión constará de las órdenes <i>Sit down</i> y <i>Stand up</i>. En la segunda sesión añadiremos, para dificultar la actividad, las expresiones <i>Jump</i>, <i>Walk</i> y <i>Stop</i>.</p> <p>A partir de la tercera sesión añadiremos el concepto <i>Touch</i> y <i>Look for</i> y los alumnos tendrán que seguir las órdenes por las cuales tendrán que encontrar o tocar los compañeros que se les indique o los animales ubicados en el aula y vistos en la actividad primera.</p>	
	

Actividad 3.	Conocemos los sonidos.
Objetivo.	
Reconocer los principales sonidos de la lengua inglesa.	
Duración.	
3 semanas presentando en cada una dos sonidos con sesiones de 30 minutos al día.	
Materiales.	
Material de <i>Big Book (Jolly Phonics)</i> así como ordenador, láminas y objetos de los sonidos que se van a aprender, lápices, papel y <i>plastilina</i> .	
Metodología.	
<p>Esta actividad está basada en la metodología <i>Jolly Phonics</i> para introducir al alumno los primeros 6 sonidos más utilizados en la lengua inglesa como son: /s/, /a/, /t/, /p/, /i/ y /n/. Para ello introduciremos a los alumnos estos sonidos con la siguiente distribución: lunes y martes de cada semana el primer sonido, miércoles y jueves el segundo sonido y así consecutivamente las dos semanas restantes con el resto de sonidos.</p>	
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="256 1028 694 1328"> </div> <div data-bbox="770 1028 1208 1328"> </div> </div>	
<p>En la primera sesión, introduciremos cada sonido por medio del <i>Big Book (Jolly Phonics)</i> expresando tanto el sonido como dibujando su trazo por medio de la silueta que contienen las fichas. Además, reforzaremos el sonido por medio de la canción que introduce cada sonido mientras se realiza el gesto que la define.</p>	
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="288 1615 730 1921"> </div> <div data-bbox="748 1615 1098 1921"> </div> </div>	


También mostraremos un objeto o imagen referidos al sonido que se presenta junto con el gesto que conlleva cada uno de ellos. En el caso de los sonidos /s/, /a/, /t/ y /p/ utilizaremos los animales seleccionados en la actividad 1.

Para finalizar realizaremos una actividad de grafomotricidad.



Durante la segunda sesión repetiremos lo visto en clase en la primera sesión y modificaremos la actividad de grafomotricidad por la realización del sonido en plastilina por parte de cada alumno.



Actividad 4.	Usamos el ordenador para aprender los animales.
Objetivo.	
Reconocer el vocabulario visto en el aula.	
Duración.	
Dos sesiones a la semana en cada una de las cuatro semanas que dura la unidad didáctica (15 minutos cada sesión).	
Materiales.	
Ordenador y conexión a internet.	
Desarrollo.	
<p>Durante la primeras dos semanas realizaremos con carácter individual las actividades referidas a los animales domésticos (subdividido en mascotas y animales de granja) y los animales salvajes del recurso didáctico <i>English for Little Children</i> (Avello, Álvarez, & Adújar, s.f.).</p> <p>En las dos siguientes semanas realizaremos con carácter individual y en parejas las actividades referidas a los animales del océano, de la jungla, del bosque y de la granja del recurso educativo <i>Preschool Animals</i> (Chapgar, s.f.)</p>	
	

3.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

Para la realización de la evaluación y con el fin de poder valorar la eficacia o no de la propuesta realizada, debemos tener en cuenta el conocimiento inicial de cada alumno antes de la realización de las actividades planteadas en este trabajo.

Para llevar a cabo dicha evaluación dispondremos de una ficha de evaluación individualizada donde se expondrán tanto los conocimientos previos de los alumnos, así como la progresión o no al realizar las actividades planteadas. Además, se añadirán comentarios sobre los principales logros y dificultades encontradas, tanto en el desarrollo y realización de actividades del proyecto, como en la adquisición de conceptos por parte de los alumnos.

Estos criterios están integrados de acuerdo a la legislación vigente para la Comunidad Autónoma de Cantabria, donde se definen como objetivos entre otros, “comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera” e “iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos” (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, p. 481).

Además, realizaremos una actividad final que servirá para evaluar también los conceptos vistos en el aula que añadimos a los verificados durante la evaluación continua y las fichas de grafomotricidad como es el caso del método *Jolly Phonics*. Por lo tanto, para la consecución de esta evaluación realizaremos las siguientes actividades:

Evaluación Final.**Objetivo.**

Reconocer órdenes sencillas aprendidas en el aula.

Duración.

Tres sesiones a realizar en tres días seguidos tras la finalización de todas las actividades.

Materiales.

Material de *Big Book (Jolly Phonics)*, cámara con imágenes de animales, láminas y objetos de animales, lápices y papel.

Metodología.

La primera sesión de evaluación consistirá en que los alumnos por medio de una cámara que les facilitaremos, donde les mostraremos los animales aprendidos en el aula, tendrán que reconocer y poder reproducir oralmente el nombre en inglés del animal mostrado.



La segunda sesión de evaluación que realizaremos consistirá en la reproducción gráfica de los sonidos aprendidos en el aula, /s/, /a/, /t/, /p/, /i/ y /n/.

La tercera sesión de evaluación consistirá en el seguimiento de órdenes para localizar los animales dentro del aula.



3.4. CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA.

El proyecto que presentamos tiene marcado como principal objetivo poner en práctica la propuesta de intervención planteada y con ello lograr la adquisición del vocabulario seleccionado dentro de la unidad didáctica que en paralelo estamos trabajando dentro del aula en Lengua Española. Además, también nos marcamos como objetivos la comprensión y producción lingüística gracias a las tres metodologías trabajadas en el aula: el método *Doman*, planteado para adquirir y producir dicho vocabulario; el método *TPR*, planteado para la comprensión del lenguaje oral en lengua inglesa; y el reconocimiento del primer grupo de fonemas presentados bajo el método *Jolly Phonics*. Además, hemos utilizado y fomentado el uso de las TIC en el aula con el fin de desarrollar en los alumnos hábitos de trabajo individual y colectivo.

Los alumnos de 4 años seleccionados para este proyecto, tras la realización de las actividades propuestas en este trabajo, muestran en general una mejora en la adquisición y comprensión de la Lengua Inglesa. Debido a la utilización de distintos métodos en la realización de esta propuesta, detallaremos a continuación las conclusiones de cada metodología desarrollada en el aula:

- ❖ Con respecto al Método *Doman*, podemos decir que los alumnos inicialmente no muestran un especial interés en las sesiones preparadas para la adquisición de vocabulario por medio de la presentación de tarjetas, debido a la falta de experiencia en este tipo de actividades, así como la dificultad de focalizarse en grupo ante una actividad que requiere una gran concentración. Por otro lado, el horario en el que definimos las sesiones también influye de manera importante en el interés de los alumnos, siendo más satisfactorias las sesiones que se realizan hasta la hora del recreo (11,45 horas). A partir de entonces, la capacidad de los alumnos para concentrarse se reduce significativamente. Como aspecto importante destacamos que a medida que se repiten estas sesiones de manera continuada, verificamos la mejora en la adquisición del vocabulario presentado. De los de 15 animales planteados en esta actividad, tras las 2 semanas de sesiones, 11 de los 18 alumnos adquieren el 80% de las palabras mostradas. Por último, y desde el punto de vista de los alumnos, percibimos que esta actividad se realiza de manera continuada sin generar en ellos un sentimiento positivo hacia la misma. De todos modos, se confirma que podemos provocar un estímulo positivo en los alumnos de dos maneras, si añadimos nuevas palabras que despiertan su curiosidad y de manera más destacada aún, mediante la felicitación verbal y ánimo al presentar cada palabra.

- ❖ Con respecto al método *TPR*, debemos puntualizar que de las tres metodologías utilizadas, ha sido precisamente este método el que ha generado mayor interés en los alumnos en el aula. La utilización de acciones de movimiento ha redundado en la visión de los alumnos de estas actividades como si de simples juegos se tratara, sin plantearse que mediante este método se estaba adquiriendo tanto vocabulario como la comprensión del mismo. Por ello, incluso durante la realización de otro tipo de actividades, los alumnos planteaban la posibilidad de volver a jugar en el aula. Sin embargo, también debemos resaltar que la realización de este tipo de actividades de manera grupal dificulta la correcta evaluación de los alumnos, ya que en muchos casos no se puede garantizar si los alumnos realizan las acciones por adquisición del mensaje o simplemente por repetición al observar al resto de compañeros. Para resolver esta dificultad, hemos realizado las sesiones posteriores tras observar este punto, de manera individual, es decir, hemos decidido dar una orden o un conjunto de ellas de uno en uno a cada alumno.

- ❖ En lo que se refiere al método *Jolly Phonics*, podemos decir que las actividades planteadas para el seguimiento de este método, no han supuesto a los alumnos una adaptación importante respecto a las actividades que habitualmente se realizan en el aula. Además, la utilización de canciones de corta duración que presentan cada sonido también ha ayudado, como hemos comprobado, a la satisfactoria pronunciación de los sonidos planteados dentro del primer grupo de sonidos ingleses en los que se divide este método. No obstante, también debemos resaltar que los alumnos muestran dificultades para la correcta realización de actividades de escritura, que constatamos con el ritmo de escritura que llevan en Lengua Española, ya que actualmente se encuentran adquiriendo la escritura de las vocales. Además de esta dificultad, los alumnos presentan en muchos de los casos problemas de motricidad fina, dificultando en el caso de la utilización de lápices o pinturas de colores, su correcta manipulación.

CAPÍTULO IV

4. CONCLUSIONES.

A lo largo de este trabajo hemos planteado tres metodologías con el fin de trabajar, desde distintas disciplinas, la adquisición global de la Lengua Inglesa desde la Educación Infantil. De este modo, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- ❖ El objetivo principal de este trabajo dirigido a poner en práctica una propuesta de intervención para fomentar y trabajar la adquisición de la lengua inglesa en un aula de Educación Infantil mediante la metodología *Doman, TPR y Jolly Phonics* se ha llevado a cabo de manera satisfactoria en una de las dos aulas de 4 años del CEIP José Arce Bodega. Además, esta propuesta ha supuesto una adquisición de conceptos en lengua inglesa en paralelo a los que se desarrollan en lengua española en el aula, evidenciando así una facilidad añadida para que los alumnos relacionaran nuevos conceptos en ambas lenguas en términos de vocabulario y sonidos.

Respecto a los objetivos específicos planteados, hemos llegado también a las siguientes conclusiones:

- ❖ Hemos logrado conocer e investigar en profundidad los métodos sobre los que se basa el trabajo (*Doman, TPR y Jolly Phonics*). De este modo, y tras analizarlos exhaustivamente, hemos planteado las actividades más idóneas para trabajar en ellas los puntos más destacados de cada uno de los métodos seleccionados. Como hemos visto, cada uno de ellos de forma individual, carecen de una visión global que trate todos los aspectos básicos para la adquisición de la lengua inglesa.
- ❖ También hemos analizado los métodos utilizados históricamente para la enseñanza del inglés en las aulas, detallando sus orígenes y las principales características que las diferencian unas de otras, desde las metodologías que tienen un enfoque más teórico y gramático, hasta las que utilizan más la parte práctica como vía de adquirir una segunda lengua.
- ❖ Hemos detallado también la importancia que tienen las TIC dentro del aula, tanto desde un punto de vista teórico como desde el marco legislativo vigente. Este hecho nos ha llevado a utilizar, poniendo en práctica como apoyo a nuestra propuesta de intervención, el uso de las tecnologías.

- ❖ Como objetivo destacado nos parece relevante destacar la puesta en práctica de las actividades que conforman la propuesta de intervención dentro de un aula de 4 años de la etapa de Educación Infantil. Esto nos ha ayudado a evaluar la propuesta planteada de manera teórica, pudiendo detectar las dificultades propias de la puesta en práctica de dichas actividades, redundando en la innovación en la forma de desarrollar los contenidos en el aula. Además, nos ha ayudado a solucionar situaciones dentro del aula hasta ahora nuevas, mejorando y ampliando así la formación teórica. Por último y no menos importante, nos ha enseñado a valorar aún más si cabe la labor docente llevada a cabo en los centros educativos y a aprender a desarrollar el rol profesor – alumno.
- ❖ Por medio de las actividades planteadas hemos logrado incrementar la comprensión de los alumnos en lengua inglesa. De una manera más limitada hemos logrado iniciar en ellos la producción lingüística de esta lengua por medio de cortos diálogos. Debido a su corta edad, 4 años, así como por el escaso conocimiento que tienen inicialmente de la lengua inglesa, presentan dificultades por falta de recursos para poder plantear espontáneamente diálogos.
- ❖ La repetición contante durante varias sesiones y semanas de las mismas actividades aunque modificando sus contenidos y aumentando la dificultad, ha ayudado a que los alumnos sean capaces en líneas generales de identificar el mensaje lingüístico que se le transmite comprendiendo el sentido del mismo.
- ❖ El trabajo cooperativo a la hora de realizar actividades en el aula ha fomentado las relaciones interpersonales entre los alumnos. Esto se ha conseguido gracias a la distribución por pequeños grupos de cuatro alumnos para la realización de las actividades del método *Jolly Phonics* de grafomotricidad y también de manera clara en las parejas creadas para la realización de actividades relacionadas con las TIC.
- ❖ El resto de actividades también han ayudado a desarrollar hábitos de trabajo individual. Un claro ejemplo son las actividades relacionadas con el método *Doman* por medio de las tarjetas de vocabulario, así como el cambio de tipología en las actividades del método *TPR* al pasar de realizar las mismas en gran grupo a tomar un carácter individual.
- ❖ Con respecto al objetivo marcado para desarrollar el conocimiento de la cultura y datos más relevantes de los países relacionados con la segunda lengua planteada en el aula, hemos realizado una breve introducción el primer día en el que se han comenzado las actividades. Dicha presentación ha consistido en explicar de manera

limitada los lugares donde se habla en lengua inglesa y la importancia de la misma. El motivo de la realización parcial de este objetivo, ha sido la priorización, por problemas de tiempo, en la ejecución de las actividades relacionadas con los métodos seleccionados en este Trabajo de Fin de Grado, al considerar éstos de mayor importancia que este objetivo en concreto.

- ❖ En líneas generales, los niños han desarrollado y despertado con las actividades planteadas en este trabajo, la curiosidad e interés hacia la Lengua Inglesa debido al carácter lúdico de las mismas. Debemos señalar además su especial interés en realizar las actividades del método *TPR*, así como también las TIC, puesto que ha supuesto para los alumnos, un nuevo sistema de aprendizaje más llamativo en el caso del método *TPR* y un mayor uso de las nuevas tecnologías, lo cual siempre despierta en los alumnos un gran entusiasmo al considerar estas actividades como una forma más para jugar.

CAPÍTULO V

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

Como hemos mencionado anteriormente, una de las dificultades que hemos observado al poner en práctica nuestra propuesta de intervención, ha sido la desconexión entre el aprendizaje de los contenidos de Lengua Española y aquellos pertenecientes a la Lengua Inglesa. De este modo, los alumnos no consiguen relacionar conceptos vistos en el aula con sus homólogos en la Lengua Inglesa, repercutiendo al mismo tiempo en la dificultad de lograr, una vez trabajamos en este sentido, la producción lingüística en esta segunda lengua por parte de los alumnos. Por este motivo, y teniendo en cuenta además los resultados positivos y satisfactorios obtenidos durante la realización de las sesiones, creemos que el centro escolar debería implantar de manera paralela a la enseñanza de la Lengua Española, el aprendizaje de la Lengua Inglesa, con el fin de trabajar los mismos objetivos planteados por unidades didácticas de carácter mensual en la primera lengua de los alumnos. Creemos además que este procedimiento llevado a cabo durante todo el curso escolar en el que se trabajan los números, partes del cuerpo, las estaciones del año, etc., generará en los alumnos la confianza suficiente para crear, aunque sea de forma limitada, pequeños diálogos y el aumento exponencial de vocabulario en esta segunda lengua, así como su comprensión visual y oral.

Además, y como hemos visto a lo largo de nuestro Trabajo de Fin de Grado, la utilización de una única metodología puede provocar la falta de competencias básicas para adquirir y conocer de manera completa la lengua inglesa, por lo que en este sentido, nos parece que el centro escolar, en colaboración con su equipo docente, deberá buscar las actividades y metodologías que trabajen todos los aspectos de esta segunda lengua.

Para finalizar, y después de valorar la aplicación de las tres metodologías vistas dentro de nuestro Trabajo fin de Grado, incluso más allá del curso en el que lo hemos centrado, vemos que modificando sus contenidos y siendo éstos adaptados al currículo tanto del último año de Educación Infantil, como dentro de los contenidos de la etapa de Educación Primaria, podríamos reforzar aspectos del aprendizaje de la lengua inglesa dentro del aula. En este sentido, podríamos trabajar el método *Doman* en el aula para reforzar la adquisición de vocabulario en lengua inglesa y el método *TPR* para mejorar la capacidad de comprensión de los alumnos en lengua inglesa. En el caso del método *Jolly Phonics*, su aplicación está más limitada, ya que se basa principalmente en actividades no aplicables más allá de la edad de seis años, por lo que no servirían para Educación Primaria,

aunque siempre podríamos hacer algún tipo de adaptación, con la utilización de materiales acordes a la edad y conocimientos de los alumnos para trabajar la pronunciación del inglés dentro de esta etapa. Por lo tanto, consideramos que nuestro Trabajo Fin de Grado podría tener continuidad con la propuesta de intervención que hemos realizado y llevado a cabo, incluso más allá del curso académico en donde lo hemos puesto en práctica. De este modo, iniciaríamos el camino de nuestros alumnos hacia una adquisición más completa y correcta del inglés.

CAPÍTULO VI

6. FUENTES.

6.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Adecco Professional. (2013). *I Adecco Professional sobre Exigencia de Idiomas*. Recuperado el 3 de abril de 2014 de http://www.adecco.es/_data/NotasPrensa/pdf/506.pdf

Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions*. California: Sky Oaks Productions.

Avello, M. P., Álvarez, E., & Adújar, S. A. (Sin fecha). *English for Little Children*. Recuperado el 2 de mayo de 2014 de http://concurso.cnice.mec.es/cnice2005/132_English_for_Little_children/#

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Cabero, J. & Martínez, F. (1995). *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Cabero, J. (2001). *Las nuevas tecnologías en el aula. ¿Una realidad o una utopía?*, FETE-UGT – GID: Nuevas tecnologías aplicadas a la educación, Sevilla.

Cantabria, Decreto 79/2008 de 14 de agosto, *por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Boletín Oficial de Cantabria, 164, de 25 de agosto de 2008.

Chapgar, J. (s.f.). *Sheppard Software*. Recuperado el 4 de mayo de 2014 de <http://www.sheppardsoftware.com/preschool/animals.htm>

Chomsky, N. (1987). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Colegio Internacional J.H. Newman. (s.f.). *Colegio Internacional J.H. Newman*. Recuperado el 6 de abril de 2014 de http://www.colegionewman.org/v_portal/apartados/apartado.asp?te=886

- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejería de Educación Cantabria. (2014). *Educantabria*. Recuperado el 6 de marzo de 2014 de <http://www.educantabria.es/>
- Doman, G. (2009). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: EDAF.
- Doman, G., & Doman, J. (2009). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé*. Madrid: EDAF.
- Enfoque comunicativo. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 22 de abril de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Enfoque por tareas. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 23 de abril de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- España. Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, *por el que se establecen las de enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007.
- Estalayo, V., & Vega, R. (2001). *El método de los Bits de Inteligencia*. Madrid: Editorial Luis Vives.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Recuperado el 29 de junio de 2014 de <http://www.oei.es/valores2/055ES.pdf>
- Francis, L., & Reyhner, J. A. (2002). *Language and Literacy Teaching for Indigenous Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fyke, S. & Sinclair, K. (2005). *Jolly Songs*. Essex: Jolly Learning LTD.
- García, V. (1992). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: RIALP.

- Hollerbach, W., Villalobos, L., Atencio, E., & Morrow, S. G. (1983). Teoría y práctica de la respuesta física total: Un método prometedor para enseñar lenguas extranjeras. *Letras*, 1 (11-12), 11-23.
- Jolly Learning. (s.f.). *Jolly Learning*. Recuperado el 10 de abril de 2014 de <http://jollylearning.co.uk/overview-about-us/>
- Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. (2014). *El Método de Lectura Glenn Doman*. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de <http://ptyalcantabria.wordpress.com/aprendizaje-lecto-escritura-2/metodos-globales/el-metodo-de-lectura-glenn-doman/>
- Lenneberg, E. H., Chomsky, N., & Marx, O. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Lloyd, S. (1992). *The Phonicks Handbook*. Essex: Jolly Learning Ltd.
- Lloyd, S. & Wernham, S. (1993). *Finger Phonics Big Book*. Essex: Jolly Learning LTD.
- Lloyd, S. & Wernham, S. (1995). *Jolly Phonics Workbook 1*. Essex: Jolly Learning LTD.
- MacMillan, B. (s.f.). Synthetic Phonics – The Scientific Research Evidence. *Jolly Phonics*. Recuperado el 1 de junio de 2014 de <http://jollylearning.co.uk/2011/04/04/synthetic-phonics-the-scientific-research-evidence/>
- Método natural. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 19 de abril de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Método silencioso. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 23 de abril de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Murado, J. L. (2010). *Didáctica de Inglés en Educación Infantil*. Vigo: Ideas Propias.

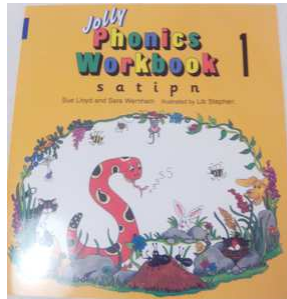
- Ortiz, S., & Guerrero, D. (2013). *Método de estimulación temprana de Glenn Doman*. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de <http://www.disanedu.com/index.php/metodo-glenn-doman>
- Oyama, S. (1979). The concept of the critical period in developmental studies, *Merrill - Palmer Quarterly*, 25 (2), 83 – 103.
- Potential: The Institutes for the Achievement of Human. (2014). *Los Institutos para el Logro del Potencial Humano*. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de <http://www.iahp.org/>
- Romero, S. (2007). *Introducción temprana a las TIC: Estrategias para educar en un uso responsable en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sáinz, P. (2003). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Salim, B. (2001). *A Companion to Teaching of English*. New Delhi: Atlantic Publishers.
- Sánchez Loya, P.M. (2002). Desarrollo del Lenguaje. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14, 65-66. Recuperado el 29 de mayo de 2014 de http://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2002/mfo2-2_4j.pdf
- Sugestopedia. (s. f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 22 de abril de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Unión Europea. Consejo C 172/1. *Conclusiones del Consejo sobre el indicador europeo de competencia lingüística*. Recuperado el 23 de abril de 2014, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:172:0001:0003:ES:PDF>

6.2. BIBLIOGRAFÍA.

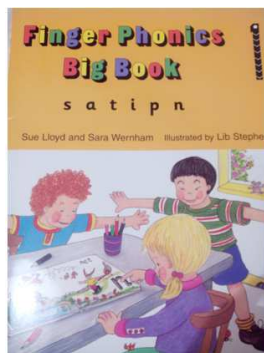
- Åkerberg, M. (2005). *Adquisición de segundas lenguas: estudios y perspectivas*. México, D. F.: UNAM.
- Avello, M. P., García, M. J., García, C., García, J. L., Gómez, M. B., Hernández, T. M., Martín, I. & Robledo, M. A. (2012). *Inmersión temprana en lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Corral, A. M. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela infantil. *Didáctica*, v. 9, n. 67-94.
- García, F. (2009). *Imaginemos el inglés. Bilingüismo - AICLE en el aula infantil*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching*. Abingdon: Routledge.
- Hernández, F. L. (1999 - 2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de innovación e investigación en la clase de idiomas*, 11, 141 – 153.
- Moya, A. J. (2003). *La enseñanza / aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Navarro, R. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta . *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Sánchez - Reyes, M. S. (2000). La influencia de la edad temprana en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. *Aula*, 12, 43-53.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la historia de la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
Recuperado el 21 de mayo de 2014 de <http://www.um.es/lacell/miembros/asp/textos/HistoMetodos.htm>

ANEXOS

Jolly Phonics Workbook 1. Lloyd, S. & Wernham (1995).



Finger Phonics Big Book. Lloyd & Wernham (1993).



Jolly Songs. Fyke & Sinclair (2005).



Ejemplo de actividades realizadas por los alumnos en el aula. Lloyd, S. & Wernham (1995).

