



Curso 2017-18

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**“GRAPHIC ORGANIZERS” (RECURSOS DE
ORGANIZACIÓN VISUAL) PARA LA COMPRENSIÓN
DE CUENTOS EN INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

GRAPHIC ORGANIZERS FOR THE COMPREHENSION OF ENGLISH
STORIES IN PRIMARY ENGLISH LANGUAGE TEACHING

AUTORA:

Patricia Hernández del Arco

TUTOR:

Fernando Beltrán Llavador

Resumen

El presente trabajo muestra la relevancia de los recursos visuales para apoyar el desarrollo de la competencia de comprensión oral en inglés como lengua extranjera (L2). De entre ellos, destacan especialmente los organizadores gráficos, y por eso en el mismo me propongo presentar sus beneficios potenciales para facilitar e incrementar la comprensión de los cuentos en inglés e ilustrar su uso efectivo en las aulas de Educación Primaria. Tras una breve explicación y análisis de los diversos tipos de organizadores gráficos, se ejemplifica el uso de alguno de ellos mediante una intervención, lo que resulta de utilidad para comprobar la eficacia de esta tipología de recursos en el ámbito de la lengua inglesa en el aula de Educación Primaria, concretamente.

Palabras Clave: lengua inglesa, Educación Primaria, recursos visuales, comprensión, cuentos, organizadores gráficos

Abstract

This final dissertation shows the importance of visual resources to help achieve aural comprehension competence in English as a foreign language (L2). Prominent among them are graphic organizers, and this is why I aim to highlight their potential benefits to help increase the children's understanding of English stories as well as to illustrate their effective use in Primary school classrooms. After a brief explanation and the analysis of several graphic organizers, I illustrate how to exploit them in the English class through specific pedagogic intervention, as a way of checking the effectiveness of these resources in Primary ELT school settings.

Key words: English language, Primary Education, visual aids, comprehension, stories, graphic organizers

Agradecimientos:

-A mi familia y pareja, por haberme apoyado en todo momento.

-A mi tutor de TFG por el apoyo prestado durante la elaboración del mismo, su disponibilidad, profesionalidad, dedicación y, sobretodo, por tener confianza en mí. Sin su ayuda no habría sido posible.

-A mis profesores de la Mención en Lengua Extranjera: Inglés por trasmitirme gusto por la enseñanza de la lengua inglesa, lo que me llevó a elegir esta temática para la realización del Trabajo de Fin de Grado

-A la Dirección y profesores del CEIP San Mateo de Salamanca, por su amabilidad, disposición y por dejarme llevar a cabo mi proyecto de intervención.

-A todas las personas que han hecho viable la realización del presente trabajo.

ABREVIATURAS

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras

BOCYL: Boletín Oficial de Castilla y León

CLIL: *Content and Language Integrated Learning*

HOTS: High Order Thinking Skills

L1: Lengua materna

L2: Primera lengua extranjera impartida en el centro educativo o lengua AICLE

LOTS: Low Order Thinking Skills

NEE: Necesidades Educativas Especiales

TFG: Trabajo de Fin de Grado

Índice

1. Introducción	1
2. Justificación del tema elegido.	3
3. Objetivos	4
4. Fundamentación teórica	4
4.1. Educación bilingüe	4
4.2. Inteligencias múltiples en el aula.....	7
4.3. Los organizadores gráficos como recurso didáctico.....	12
4.4. <i>Storytelling</i> : El uso de cuentos en el aula para la enseñanza de la L2.....	13
5. Diseño metodológico.....	18
6. Propuesta	21
6.1. Clasificación de organizadores gráficos	21
6.2. Proyecto de intervención	33
Objetivos	33
Contexto	33
Cronograma.....	34
Criterios de selección de cuentos y realización de las pruebas de comprensión.....	44
Los tests de comprensión y los criterios de corrección.....	47
Análisis de resultados.....	48
7. Conclusiones	51
8. Referencias bibliográficas	55
9. Anexos.....	59

1. Introducción

La lengua inglesa es considerada como *lingua franca*, en tanto que es una herramienta indispensable para la comunicación entre personas que no comparten una misma lengua materna (en adelante, L1) (Kang Shin y Crandall, 2014). Merece destacar el hecho de que son las personas no nativas las que hacen un uso mayoritario del idioma inglés, y no los propios residentes en países en los que el inglés tiene el estatuto de lengua oficial (Harmer, 2007). La realidad es que este idioma ha adquirido una importancia capital en nuestra sociedad y, tal y como ya mostraba McArthur (2002), su uso es cada vez más amplio, tanto por el número de hablantes como por sus ámbitos de utilización, y su estudio se inicia en etapas cada vez más tempranas con el principal objetivo de familiarizar a los discentes con un idioma que ya David Crystal (1997) definió como “global”.

Por un lado, a nivel social, las políticas lingüísticas en Europa defienden el plurilingüismo a fin de facilitar la diversidad cultural, la movilidad de sus ciudadanos, y un sistema común de acreditación lingüística (Consejo de Europa, 2002). Por otro lado, a nivel individual, uno de los argumentos científicos en defensa del contacto desde edades tempranas con la lengua inglesa se basa en la plasticidad cerebral de los niños¹, quienes pueden comenzar a adquirir las lenguas de manera natural a través de la exposición a las mismas en sus hogares (Bland, 2016). Sin embargo, el éxito o, por el contrario, el fracaso del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas dentro del sistema educativo depende de una serie de factores intermedios, a caballo entre las dimensiones macro y micro, entre los escenarios y tendencias internacionales y los espacios del aula, como son la metodología docente, la motivación, la continuidad en la enseñanza, una clara definición de objetivos y prioridades y la complementariedad del aprendizaje reglado con entornos ricos de aprendizaje no formal (Bland, 2016).

Con el objetivo de analizar en profundidad los organizadores gráficos junto con la utilización de cuentos en el ámbito educativo, he decidido estructurar este Trabajo de Fin

¹ Siguiendo las indicaciones de la Real Academia Española (RAE), el presente documento utilizará en su redacción el masculino genérico para referirse, de forma no excluyente, tanto a mujeres como a hombres.

de Grado (en adelante, TFG) estableciendo, en primer lugar, unos objetivos que marcan su orientación y serán criterios cruciales para la valoración final del mismo.

A continuación, he llevado a cabo la fundamentación teórica, comenzando con la educación bilingüe e introduciendo novedosos enfoques metodológicos. Por ejemplo, el término *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* en inglés o en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjeras), fue acuñado por David Marsh (1994) y hace referencia a un enfoque metodológico que surge con el objetivo de satisfacer las necesidades de un mundo caracterizado por la integración y globalización, donde se requieren nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. Graddol (2006) establece que “*CLIL is an approach to bilingual education in which both Curriculum content...and English are taught together*” (p.86) y es que, con el paso del tiempo, la educación bilingüe adquiere una creciente importancia a la par que goza de un gran prestigio y reconocimiento. Sin embargo, no ha escapado a controversias y si bien autores como Bland (2016), House (1997), Halliwell (1992) Genesee (1989) subrayan sus múltiples beneficios, otros autores como Tobalina, Carbonero y Martínez (2017), Ball (2011) y McLaughlin (1992), sin embargo, señalan aspectos negativos derivados de ese enfoque de enseñanza.

En un apartado posterior se apunta que, para que un método sea eficaz en las aulas, hay que tomar en consideración al alumnado y sus distintos modos de aprender. Así, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, se debe aportar el conocimiento a través de medios variados que estimulen diferentes inteligencias para hacer efectiva una enseñanza para la diversidad. Por ello, considero relevante introducir brevemente la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) así como la taxonomía de Bloom (1956), puesto que ambas reconocen diferentes modalidades, y niveles de habilidades cognitivas y maneras de potenciarlas.

Después, tras abordar el tema de la diversidad en las aulas, estrechamente relacionado con lo anterior, me propongo a hablar sobre los organizadores gráficos, recursos mediante los cuales la atención del proceso enseñanza-aprendizaje se focaliza en los alumnos (Muñoz, Ontoria, Molina, 2011) puesto que, dada la flexibilidad que les caracteriza, pueden adaptarse y fomentar el desarrollo de tipos inteligencias y de habilidades de pensamiento muy diversas.

Ulteriormente, y para concluir el apartado de fundamentación teórica, hago referencia a los cuentos, en concreto al recurso de *storytelling*, especialmente valioso en la asignatura de lengua inglesa, como una ilustración didáctica de todo lo anterior.

Tras introducir teóricamente las bases del TFG y para establecer correspondencia con los mismos, presento una propuesta de intervención en dos secciones diferenciadas. La primera de ellas ofrece una tipología de organizadores gráficos y la segunda incluye un pequeño proyecto de investigación donde, además de ejemplificar el uso de algunos organizadores gráficos explicados con anterioridad, se comprueba la eficacia de los mismos para la comprensión de cuentos en inglés como L2.

El TFG se completa con un apartado conclusiones, que recapitulan y recogen las lecciones derivadas del trabajo, además de sugerir otras posibles líneas de investigación en el futuro, al que siguen las referencias bibliográficas empleadas para el desarrollo del mismo. Los Anexos, por último, muestran ejemplos de organizadores gráficos y los materiales empleados para el desarrollo de las sesiones, expuestos con el fin de que sirvan de apoyo para comprender mejor el trabajo realizado y oferten un acercamiento a la experiencia descrita.

2. Justificación del tema elegido.

La elección del tema de mi TFG se debe, principalmente, a la convergencia de dos circunstancias decisivas en mi trayectoria académica. En primer lugar, haber sido participe del proyecto M.E.C British Council durante las etapas de Educación Infantil y Primaria, y en la Educación Secundaria Obligatoria, despertó en mí el interés en la lengua inglesa y me hizo sentirme enormemente atraída por los cuentos e historias que los maestros de las áreas de inglés usaban en el aula.

En segundo lugar, haber cursado durante los dos últimos años del Grado en Maestro en Educación Primaria la Mención en Lengua Extranjera (Inglés) además de hacerme entender el verdadero valor de los cuentos en las aulas, me ha permitido observar y comprobar la utilidad y la importancia singular que poseen los organizadores gráficos en la metodología AICLE o *CLIL* en Educación Primaria, extensible a todas las áreas del currículo, tanto las impartidas en L1 como en inglés como L2.

Por ello, me dispuse a desarrollar mi TFG haciendo converger ambos aspectos para experimentar el uso pedagógico y verificar la efectividad de los organizadores gráficos como herramienta de apoyo para la comprensión de cuentos en lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria.

3. Objetivos

El presente TFG tiene como principal objetivo estudiar las distintas modalidades de los organizadores gráficos e ilustrar su uso en el aula de inglés en la etapa de Educación Primaria, con el fin de comprobar su eficacia en la comprensión de cuentos en inglés.

Subordinados a ese primer objetivo general, persigue los siguientes objetivos específicos:

- Conceptualizar el término “organizador gráfico” en el doble contexto de los recursos visuales dentro de un enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas y de las inteligencias múltiples y los diferentes estilos de aprendizaje asociados a las mismas.
- Establecer una tipología de organizadores gráficos de acuerdo a criterios pedagógicos diversos.
- Comprobar la eficacia de los organizadores gráficos para mejorar la comprensión de cuentos en inglés mediante una intervención en el centro bilingüe que participa en el proyecto fruto del convenio entre el British Council y el Ministerio de Educación en la ciudad de Salamanca.

4. Fundamentación teórica

4.1. Educación bilingüe

La lengua inglesa ha sido en el pasado y es en la actualidad especialmente importante. Ya en el siglo XVI y XVII gozaba de gran prestigio por ser el idioma de uso en todo el amplio territorio de dominación del Imperio Británico y, tres siglos más tarde, la lengua predominante en los Estados Unidos de América, principal potencia económica mundial

(Durán, Sánchez-Reyes y Beltrán, 2007). En suma, su característica singular como medio principal de comunicación en áreas específicas ha hecho de la lengua un instrumento indispensable en la educación básica de los ciudadanos a ambas orillas del Atlántico. Tal y como afirmaban Durán et ál. (2007), ya en los albores del siglo XXI “casi un tercio de la población mundial utiliza, en mayor o menor medida, la lengua inglesa” (p.20). Podemos afirmar, pues, que dicho idioma posee el estatuto de lengua universal en la actualidad hasta el punto de haber sido considerada “*world English*” (McArthur, 2002).

Así pues, y con la intención de establecer una base común para generar programas de lenguas, pruebas de cualificación y acreditación, orientaciones para su enseñanza y aprendizaje, etc. y para proveer de transparencia a los cursos, programas y titulaciones, en el marco de la Unión Europea se diseñó un Marco Común Europeo de Referencia ó MCER (Consejo de Europa, 2002), con niveles de competencia lingüística a partir de descriptores que han sido recientemente actualizados (Consejo de Europa, 2018). De esta manera, podríamos decir que el nacimiento de una política común para la enseñanza de idiomas en Europa comienza con las recomendaciones del MCER, que a nivel nacional recoge la actual legislación a través de la LOMCE y a nivel regional encuentra plasmación en la orden ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Previamente a esa normativa de carácter regional, algunos centros en la comunidad fueron partícipes de un proyecto pionero en la educación bilingüe fruto de un convenio de cooperación entre el M.E.C y el British Council que se inició en el año 1996 con el propósito de ofertar una educación bilingüe y bicultural de calidad a los colegios de titularidad pública dirigida a niños de entre 3 y 16 años. Este proyecto tuvo como fundamento la integración del Currículo Español junto con el *National Curriculum* para Inglaterra y Gales (Agudo et ál., 2006). Una notable diferencia entre ambos programas de educación bilingüe radica en que el proyecto original, para sentar precedentes y marcar pautas de actuación didáctica, contó inicialmente con la presencia de educadores nativos de habla inglesa. A ese impulso institucional de carácter internacional hay que añadir el empeño por introducir la enseñanza del inglés en edades tempranas, desde los 3 años. El proceso de adquisición del lenguaje, los argumentos neurocientíficos y el contexto

sociopolítico son tres razones principales en las que J. Bland (2016) sustenta la pertinencia de la educación bilingüe desde la primera infancia.

En primer lugar, en cuanto a la adquisición del lenguaje, House (1997) y Genesee (1989) afirman que los niños gozan de una especial aptitud para adquirir una e incluso más lenguas mediante la exposición a las mismas, aunque siempre habrá una lengua que predomine sobre las demás. En segundo lugar, por lo que respecta a los argumentos neurocientíficos, J. Bland (2016) aduce que la capacidad de procesamiento cognitivo se ve incrementada cuando en edades tempranas se desarrolla el aprendizaje de más de una lengua. Por último, en relación al contexto sociopolítico ya desde hace dos décadas se viene señalando el interés de los principales agentes sociales y económicos por generar una nueva sociedad capaz de operar en mercados globales, donde el idioma inglés es el principal medio de comunicación en todo tipo de foros presenciales y en la comunicación a través de plataformas de carácter virtual (Graddol y Meinhof, 1999).

De las tres razones que apoyan el aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas, brevemente apuntadas, quisiera destacar, por su pertinencia para este trabajo, las siguientes características que los niños poseen y que, según Halliwell (1992) resultan ventajosas para un desarrollo óptimo del lenguaje:

- Tienen la capacidad de comprender el significado general sin necesidad de conocer todas las palabras.
- Usan la lengua de manera creativa
- Aprenden de manera indirecta
- Encuentran el lado divertido a lo que hacen
- Tienen mucha imaginación
- Les gusta expresarse y verbalizar sus vivencias

Además, otra de las ventajas de la incorporación de lenguas extranjeras en edades tempranas, para Johnstone (2009), es la siguiente constatación: “*young children are less likely to be language anxious*” (p. 34). A pesar de ello, hay voces críticas respecto a los programas educativos bilingües en edades tempranas, como las del Grupo de Trabajo sobre Educación Bilingüe Acción Educativa (Tobalina, Carbonero y Martínez, 2017). Sus componentes ven como motivo de preocupación que, a pesar de que la cantidad de horas y años dedicadas al estudio de una segunda lengua en España supera la de otros países europeos, se obtienen peores resultados al finalizar la etapa de educación secundaria

obligatoria. De igual manera, autores de prestigio como McLaughlin (1992), aseguran que los niños mayores son mejores estudiantes de una segunda lengua que los más pequeños, dado que, como Ball (2011) afirma, es necesario adquirir diversas competencias en la L1 antes de comenzar el aprendizaje de otro idioma, para que resulte lo más exitoso posible.

Tobalina, Carbonero y Martínez (2017) constatan que lo verdaderamente necesario para la adquisición de una lengua es la exposición a la misma mediante entornos no solamente académicos sino también naturales, lo que resulta imprescindible para adquirir, junto al conocimiento acumulativo de vocabulario académico y el de las reglas del lenguaje (*usage*) (Albery, 2012), herramientas y recursos comunicativos para su uso real (*use*) en situaciones cotidianas y en interacciones sociales. Aunque su estudio se refiere al modelo del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, muchas de sus observaciones resultarían extrapolables a otras comunidades autónomas, y algunas de las medidas que proponen, como resultado de su trabajo, muestran retos importantes que ha de encarar esta apuesta educativa si de verdad quiere ser efectiva, entre ellos, ligeramente reformulados: la adopción del modelo de inclusión de lenguas en la enseñanza propuesto por la UNESCO (Ball, 2011); la utilización de la L2 como lengua de enseñanza en asignaturas académicas sólo después de haber alcanzado un nivel A2 de competencia lingüística; evitar una situación de monolingüismos sucesivos asegurando que los contenidos son aprendidos en ambas lenguas; garantizar la alternancia de código de manera que se asegure la complementariedad entre L1 y L2; alentar la creación de un “centro de desarrollo curricular” para ofrecer modelos de talleres, unidades didácticas para las “duchas lingüísticas”, documentación para proyectos y materiales curriculares equilibrados que faciliten el trabajo del profesorado en la consecución del objetivo de dominar ambas lenguas en la modalidad AICLE (p. 200).

4.2. Inteligencias múltiples en el aula

Las inteligencias múltiples son un aspecto indispensable que requiere especial atención en el sistema educativo puesto que las aulas escolares cuentan con niños que poseen distintas capacidades, estilos de aprendizaje y perfiles personales muy diversos. Resulta de gran utilidad cobrar conciencia de la existencia de distintas inteligencias para no limitar el ejercicio profesional docente a una única fórmula de enseñanza.

Si bien a lo largo de la historia se han llevado a cabo numerosas investigaciones con el objetivo de definir el término “inteligencia” todos los intentos para su conceptualización obedecen a la necesidad de dar respuesta a estas tres grandes preguntas (Gardner, 1999, pp. 14-17):

- *Is intelligence singular or are there various, relatively independent intellectual faculties?*
- *Is intelligence (or are intelligences) predominantly inherited?*
- *Are intelligences tests biased?*

Una de las transformaciones con mayor impacto sobre la comprensión de la inteligencia fue la que impulsó Howard Gardner en la década de los 80 del siglo XX. En su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983), Gardner define inteligencia como la habilidad para solucionar problemas o crear productos valorados en una o más culturas. Es en esta definición donde se introduce por primera vez no solo la capacidad de resolver problemas sino la de crear productos, esto es, plasmar frutos o alcanzar logros consonantes con el contexto cultural de los sujetos, para que la inteligencia pueda ser manifestada y apreciada por los demás. Todavía más tarde, Gardner, en su obra *Intelligence reframed. Multiple Intelligences for the 21st century* (1999), modificó ligeramente la definición de inteligencia: “*a biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or to create products that are of value in a culture*” (pp. 33-34).

Esa pequeña modificación en la terminología empleada a la hora de conceptualizar el término de inteligencia, es relevante dado que la inteligencia deja de considerarse algo material para ser considerada como un conjunto de potenciales, principalmente cognitivos, que pueden ser activados en contextos culturales determinados con el fin de resolver problemas o crear un producto de valor en una cultura determinada (Gardner, 1999). En esta segunda definición se introduce una visión de inteligencia plural, y se reconoce de este modo la existencia de inteligencias múltiples y de diversas capacidades y habilidades que, no obstante, operan de manera conjunta aunque con acentos y expresiones diferenciadas en cada individuo y en los modos de interactuar de las personas, con hondas repercusiones en el ámbito educativo.

Gardner (1993) distinguió ocho tipos de inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógica y matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal y kinestética, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal e inteligencia naturalista.

Tal y como afirman Larsen-Freeman (2000) y Richards y Rogers (2001), la teoría de las inteligencias múltiples aporta un nuevo enfoque a la educación y las consecuencias de ese reconocimiento afectan de manera muy concreta a la enseñanza de las lenguas. En este contexto adquiere pleno sentido la aplicación de los organizadores gráficos en el aula como una herramienta visual susceptible de adecuarse a los alumnos, de acuerdo a sus modos diferentes de hacer inteligible y de llenar de significado sus aprendizajes. Así, el propio Gardner (2003), desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, asegura que la utilización de esquemas visuales ofrece enormes ventajas tanto a la hora de exponer contenidos de forma más inteligible como para clarificar el pensamiento, reforzar la comprensión, integrar nuevos conocimientos y permitir identificar y superar conceptos erróneos. Por eso, sobre los docentes recae tanto la responsabilidad de la transmisión de contenidos de aprendizaje significativos como la de cimentar y acompañar el desarrollo integral de las personas a partir de lo que tienen de común y de singular, y desde esa visión pueden desempeñar un gran servicio las actividades adaptadas al modelo educativo de las inteligencias múltiples. La siguiente clasificación servirá para ilustrar claramente lo anterior:

Tabla 1: Tipos de inteligencia y actividades para desarrollarlas.

Tipo de inteligencia	Actividades
Inteligencia lingüística	Lecturas, discusiones en grupo , uso de libros, juegos de palabras, creación de textos, diálogos, debates, memorizaciones .
Inteligencia lógica y matemática	Demostraciones científicas, problemas de lógica, puzles, problemas, cálculos, presentación lógica-secuencia de un tema .
Inteligencia espacial	Cuadros, mapas, diagramas , vídeos, películas, dibujos, cuentos imaginativos, organizadores gráficos , actividades visuales, mapas mentales, pintar.
Inteligencia musical	Escuchar música en directo o grabada, creación de instrumentos, cantar...
Inteligencia corporal y kinestésica	Movimientos creativos, <i>role-plays</i> , actividades de comunicación-transmisión , mímica.
Inteligencia interpersonal	Trabajo en grupo, tormenta de ideas en grupo , mediación de conflictos, juegos de mesa.
Inteligencia intrapersonal	Trabajo individual e independiente , opciones para realizar trabajo en casa, inventarios o listas, entrevistas personales, aprendizaje reflexivo, centros de interés.

Nota: en la primera columna se enumeran las diversas inteligencias y en la segunda columna actividades recomendadas para trabajar el correspondiente tipo de inteligencia. [Adaptado de Christison (1999)]

Las actividades que se encuentran resaltadas son aquellas que han sido trabajadas directa o indirectamente en las sesiones del proyecto de intervención que presentaré más adelante. A ese propósito, y para ser congruente con el propio tema de este trabajo, he considerado oportuno introducir la siguiente imagen puesto que simboliza cada una de las inteligencias y utilizaré estos mismos iconos en las sesiones de intervención con el fin de indicar la inteligencia asociada a cada una de las actividades:



Figura 1: Símbolos representativos de las inteligencias múltiples. Extraído de *Friends Meeting School*. Recuperado de <https://www.friendsmeetingschool.org/pages.php?page=multiple-intelligences>. © 2018 Friends Meeting School

El modelo educativo de las inteligencias múltiples vino precedido por la propuesta de Bloom (1956), conocida como “Taxonomía de Bloom” que pretende adaptar la educación a la diversidad presente en las aulas a través de una teoría que integra el desarrollo de habilidades de pensamiento y la resolución de problemas. Para ello, propone una serie de niveles de diferente demanda cognitiva, mostrados a continuación según un orden de creciente complejidad cognitiva:

Tabla 2: Niveles de demanda cognitiva según la taxonomía de Bloom.

Nivel de demanda cognitiva	Descripción de cada uno de los niveles
Conocimiento	Habilidades de memorización.
Comprensión	Capacidad de parafrasear, traducir, etc.
Aplicación	Capacidad de transferir el conocimiento de un entorno a otro.
Análisis	Descubrir y distinguir las partes de un todo.
Síntesis	Entretejer las partes en un todo coherente.
Evaluación	Juzgar el valor o la utilidad de la información.

Nota: en la primera columna se representan los niveles de acuerdo a una demanda cognitiva en orden creciente. En la segunda columna, se establece una breve descripción de cada uno de los niveles. [Adaptado de Armstrong (2000)].

Sin embargo, Anderson y Krathwohl (2001) modificaron ligeramente la teoría establecida por Bloom (1956), alterando los niveles expuestos y, en lugar de emplear sustantivos, formulándolos en términos de acción a través de formas verbales: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar, y crear.

Por eso, para elaborar de la mejor manera posible las sesiones en el aula, es de suma utilidad diseñarlas a la luz de teorías como la de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993, 1999, 2003) la taxonomía de Bloom (1956) o los niveles de demanda cognitiva señalados por Anderson y Krathwohl (2001), y mediante su aplicación concreta en materiales auxiliares para la comprensión como los organizadores gráficos, pues todos ellos suponen un reconocimiento de la diversidad y una apuesta firme por una enseñanza inclusiva.

4.3. Los organizadores gráficos como recurso didáctico

En primer lugar, y para entender el tema central del presente TFG, se debe comprender el concepto de organizador gráfico. El organizador gráfico ha sido definido como “el uso de una combinación de elementos lingüísticos (tales como palabras y frases) y elementos no lingüísticos (tales como símbolos, figuras y flechas) para representar relaciones” (Ponce, López, Labra y Toro, 2010).

En otras palabras, usar organizadores gráficos consiste principalmente en asociar palabras y oraciones escritas cuya importancia se quiere resaltar a diversos signos, símbolos, imágenes o representaciones esquemáticas con el objetivo de exponer, de manera precisa y visual, un contenido determinado.

Guardan estrecha relación con la teoría cognitiva del aprendizaje significativo, dado que mediante su empleo se desarrollan diferentes capacidades mentales para procesar, organizar, sintetizar información nueva, o desarrollar destrezas de diversa demanda cognitiva (Bloom, 1956) integrándola con los conocimientos previos del sujeto para hacerle avanzar de acuerdo a su zona de desarrollo próximo, de acuerdo a la denominación de Vygotsky (1978). Igualmente, Villalustre y Del Moral (2010) afirman que el aprendizaje significativo precisa de la atribución de significados y que los organizadores gráficos posibilitan tal cosa puesto que atribuyen a los conceptos significados específicos y establecen relaciones de sentido entre ellos.

Algunos autores como Marzano, Pickering y Pollock (2001) aseguran que el uso de organizadores gráficos en el aula como estrategia de aprendizaje produce efectos muy positivos sobre los discentes, aumentando notablemente su rendimiento académico. De igual manera, Stull y Mayer (2007) y McMackin y Witherell (2005), aseguran que los organizadores gráficos son una herramienta muy útil para representar, estructurar y comprender un contenido determinado.

La principal utilidad que se atribuye a los organizadores gráficos es la de representar, de manera visual, una operación cognitiva. Las habilidades cognitivas se clasifican principalmente en dos grupos (Bentley, 2010): las habilidades de pensamiento de orden inferior (*LOTS: "lower-order thinking skills"*) hacen referencia a actividades como recordar, identificar, ordenar, definir, comparar, contrastar, dividir y clasificar; y las habilidades de pensamiento de orden superior (*HOTS: "high-order thinking skills"*) suponen procesos intelectivos tales como la predicción, la construcción de hipótesis, el razonamiento, el pensamiento creativo, la síntesis y la evaluación.

Gracias a la amplia variedad de organizadores gráficos existentes, es posible ejercitar las diversas habilidades de pensamiento. Adicionalmente, el uso de organizadores gráficos dentro del aula ayuda a replantear el enfoque educativo tradicional basado en el maestro, desplazando la atención al alumno y planificando las sesiones a partir de los resultados de aprendizaje que quieren obtenerse (Muñoz, Ontoria, Molina, 2011). De igual manera, mediante la integración de estas herramientas de apoyo en el aula, puede generarse una mayor interacción entre el docente y el discente, puesto que constituyen instrumentos de *scaffolding*, esto es, de andamiaje o apoyo, que promueven una participación activa por parte del alumnado, además de fomentar la adquisición integrada de contenidos curriculares y de la lengua extranjera (Coyle y Marsh, 2010).

4.4. *Storytelling*: El uso de cuentos en el aula para la enseñanza de la L2

Ellis y Brewster (2014), definen el término *storytelling* de la siguiente manera: "*Storytelling is telling a story to people who are willing to listen*" (p. 25). Es decir, implica la narración oral de textos hacia personas que escuchan de manera activa. En suma, señalan que *storytelling* es un medio para crear un ambiente adecuado que permite la adquisición de una segunda lengua, y aporta las condiciones ideales para un buen

aprendizaje, principalmente, mediante la utilización de cuentos (Ellis y Brewster 2014). Podríamos, de ese modo, considerar esta práctica como un recurso didáctico puesto que, si nos atenemos a su definición estricta, recurso es un “medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende” (Real Academia Española, 2014).

Una vez definido el término *storytelling*, cabe plantearse por qué es considerado un método efectivo en la enseñanza de una segunda lengua (Ellis y Brewster, 2014). Con tal objetivo, considero oportuno mencionar brevemente la Teoría de la Adquisición de la Segunda Lengua, desarrollada por Krashen (2009), puesto que pueden establecerse estrechos vínculos entre sus postulados básicos y la utilización de cuentos a través de la modalidad narrativa de *storytelling* en el aula.

La Teoría de la Adquisición de la Segunda Lengua se basa en la distinción esencial que establece entre adquisición y aprendizaje. Krashen (2009), define adquisición como un proceso no consciente mediante el cual el individuo desarrolla su competencia lingüística no centrándose en el aprendizaje propiamente dicho de la lengua sino en su utilidad comunicativa. Este proceso suele llevarse a cabo en contextos de aprendizaje no formal. Por el contrario, el término aprendizaje se define como un desarrollo consciente de la competencia lingüística en instituciones educativas mediante el conocimiento de las normas que sustentan dicha lengua.

El segundo pilar de dicha teoría lo constituye la denominada Hipótesis del Orden Natural que establece que, tanto en la L1 como en la L2, algunas estructuras gramaticales se adquieren previamente a otras y en un orden predecible.

La Hipótesis del Monitor, en tercer lugar, hace referencia al proceso de aprendizaje, concretamente al hecho de la producción lingüística del individuo. Asegura que, para que las diversas reglas formales sean llevadas a la práctica, deben cumplirse tres condiciones:

- Tiempo: necesario para pensar sobre la regla y usarla de manera consciente.
- Corrección: es necesario centrarse en la forma de la producción, no solo en el contenido de la misma.
- Conocimiento de la regla: para un sujeto, conocer todas las reglas gramaticales de lo que podría considerarse para el mismo una segunda lengua, resulta bastante complejo.

Sin embargo, Krashen (2009) observa que, en ocasiones, incluso si se satisfacen esas tres condiciones, no está garantizado el empleo de las reglas formales en la producción lingüística del sujeto.

El cuarto componente es la Hipótesis del Input, que establece que se adquiere una segunda lengua cuando el sujeto recibe y comprende un input en un nivel ligeramente superior al que él mismo posee. Ello es posible gracias a la información extra-lingüística y a los contextos en los que ocurren las diversas situaciones comunicativas.

Por último, la Hipótesis del Filtro Afectivo establece que hay diversos factores de tipo afectivo que influyen en la adquisición de una segunda lengua: la motivación, la autoconfianza y el nivel de ansiedad. Cuanto mayores sean la motivación y la autoconfianza, mejor será la adquisición de la lengua. Por el contrario, la ansiedad ejerce efectos negativos sobre la adquisición de la lengua.

Mediante la narración de cuentos, se promueve la adquisición de la lengua y un aprendizaje indirecto de la misma, puesto que la atención principalmente se focaliza en la historia narrada y no en las reglas que subyacen en la misma, tal y como sucede en los primeros años de vida al adquirir la L1. Es decir, el hecho de contar cuentos en el aula, además de constituir una actividad propia de contextos no formales, hace que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua sea lo más parecido a la adquisición de la L1, facilitando así el desarrollo de la competencia lingüística del individuo en dicha lengua, tal y como se postula en la distinción entre adquisición y aprendizaje. De igual forma, cabe destacar que a través de la adquisición de la segunda lengua, mediante el uso de cuentos en el aula, y de acuerdo a la Hipótesis del Orden Natural, el aprendizaje de estructuras gramaticales dependerá de aquellas reglas y patrones de lenguaje que contengan las narraciones a las que el sujeto se encuentre expuesto. Así mismo, el input presentado en las historias narradas debe ser ligeramente superior al nivel que los receptores poseen, con el objetivo de que a la vez que comprendan lo que se les está

contando tengan la posibilidad de seguir desarrollando su competencia lingüística en la L2 (Hipótesis del Input). Finalmente, el hecho de narrar historias es un acto característico de la infancia y está impregnado de contenido emocional hasta el punto de que suscita en los individuos un estado positivo y de receptividad idóneos para la adquisición de una lengua, tal y como se especifica en la Hipótesis del Filtro Afectivo. Sin embargo, para que todo el proceso sea efectivo, el docente posee gran responsabilidad no solo a la hora de seleccionar las historias que van a ser empleadas en el aula, sino para propiciar un ambiente tranquilo en la misma.

Tras haber mostrado la eficacia de los cuentos en el aprendizaje de la lengua inglesa, quisiera señalar algunos de los muchos aspectos positivos que entraña el uso de las historias en las aulas (Ellis y Brewster, 2014):

Tabla 3: Aspectos positivos del uso de cuentos en las aulas.

Los cuentos...
<ul style="list-style-type: none">• ayudan a generar actitudes positivas frente a la segunda lengua, su aprendizaje y la cultura a la que pertenece, a la par que resultan ser motivadores y divertidos.• desarrollan la imaginación. Pueden hacer que los individuos se identifiquen con algunos personajes y por ende, que se involucren en la historia.• son un puente entre la imaginación del niño y la vida real, ofreciéndoles la posibilidad de entender el mundo que les rodea mediante narraciones.• pueden promover una gran variedad de emociones, contribuyendo al desarrollo emocional y social de los sujetos.• resultan atractivos para los niños, quienes desean escucharlos de manera repetida, ayudando a la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales.• desarrollan la conciencia del ritmo, entonación y pronunciación en los niños.• pueden adaptarse a los diversos estilos de aprendizaje e inteligencias que poseen los niños, y fomentar un aprendizaje significativo.• representan contextos y culturas diferentes promoviendo el conocimiento intercultural de los receptores.• desarrollan en los niños múltiples estrategias de aprendizajes, como puede ser la búsqueda del significado general, realizar predicciones, establecer supuestos y realizar hipótesis.• permiten que los niños jueguen con las ideas y sentimientos expuestos y reflexionen sobre aspectos relevantes.• permiten al docente mejorar la competencia lingüística de la lengua inglesa empleando una metodología basada en la adquisición, proporcionando un input ligeramente superior al que los sujetos pueden producir.• ofrecen la oportunidad de llevar a cabo un aprendizaje continuo dado que pueden establecer vínculos con diversas áreas curriculares.• añaden variedad a las sesiones de lenguas extranjeras, a la par que involucran de manera activa, creativa y personal al alumnado.• pueden sentar las bases para un mejor aprendizaje de la L2 en la educación secundaria, dado que refuerzan el conocimiento de las funciones básicas del lenguaje desde los niveles básicos (léxico) hasta los más complejos (morfosintáctico, textual y discursivo).

Nota: En la tabla se muestran los numerosos beneficios que trae consigo el uso de cuentos en el ámbito educativo. [Adaptado de Ellis y Brewster (2014)]

Los beneficios derivados del uso de cuentos en las aulas son muy numerosos pero, en relación con la enseñanza del inglés, cabe apreciar que el recurso del *storytelling* puede favorecer adicionalmente cuatro tipos de aprendizaje (Ellis y Brewster, 2014):

El primero, tiene que ver con los temas transversales, puesto que mediante el uso de cuentos en el aula, pueden abordarse diversos contenidos pertenecientes a distintas áreas curriculares. Así pues, no solamente se desarrolla la competencia lingüística en lengua inglesa sino que se trabajan aspectos específicos de otras áreas curriculares. Otro de los aprendizajes está relacionado con el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, puesto que empleando cuentos en las aulas se desarrolla el aprendizaje autónomo de los alumnos, en tanto que se precisa del desarrollo de estrategias específicas como la deducción de significados por el contexto, predecir, realizar hipótesis o interpretar gráficos. El tercer aprendizaje está relacionado con el refuerzo conceptual que los cuentos aportan en contextos creativos. El cuarto y último aprendizaje tiene que ver con la ciudadanía, la diversidad y la educación multicultural. Algunos cuentos en especial exploran cuestiones como los derechos y deberes humanos, promoviendo la igualdad e inculcando actitudes y valores democráticos.

Hay muchos cuentos que responden de manera creativa a los diferentes estilos de aprendizaje y a las inteligencias que pueden convivir en una sola aula. Ellis y Brewster (2014) afirman, por eso mismo, que los cuentos son un recurso fácilmente adaptable a la diversidad de las aulas, resultan atractivos para los alumnos y presentan múltiples temáticas para ajustarse a los diferentes gustos, necesidades y preferencias de los niños.

5. Diseño metodológico

El primer paso a la hora de desarrollar el presente TFG, ha sido el de contextualizar el objeto de estudio mediante la búsqueda y recopilación de información significativa sobre la temática del mismo, puesto que es realmente importante tener un conocimiento claro sobre el tema central del trabajo para poder planificar, de la mejor manera posible, la clasificación de organizadores gráficos y llevar a cabo la investigación.

Tras la recogida de información, que sustenta la fundamentación teórica del TFG, he llevado a cabo el diseño de la propuesta, que comprende dos apartados.

El primer de ellos, se basa en la clasificación de organizadores gráficos en función de sus características, utilidad y habilidades cognitivas que fomentan, a partir de la lectura

de fuentes autorizadas, para proceder a una categorización, explicación y ejemplificación de organizadores visuales de elaboración propia.

El segundo apartado de la propuesta es el denominado proyecto de intervención. Para el desarrollo de la intervención, en primer lugar, he llevado a cabo una observación de la muestra y del contexto en el que se encuentra, durante el periodo de prácticas. Nieto (2012) afirma que la observación “es la estrategia más accesible para el educador, cuando de recoger información se trata” (p.130) y, mediante el uso de la misma, he podido reunir información relevante sobre la metodología empleada para la enseñanza del inglés en dicho centro.

A continuación, previo al desarrollo de las sesiones y junto con el análisis del contexto de la intervención, tuve en consideración la denominada teoría del muestreo (Gallardo y Moreno, 1999) y decidí establecer una población y muestra para la investigación. Población es “un conjunto de elementos que poseen una característica” (Gallardo y Moreno, 1999, p. 103) y muestra se define como “un subconjunto de la población” (Gallardo y Moreno, 1999, p. 104). Por ello, la población en este caso es todo el alumnado que se encuentra cursando educación primaria en el colegio en el que he llevado a cabo el estudio, aprovechando mis prácticas escolares en el mismo; sin embargo, la muestra seleccionada para el desarrollo de la investigación está compuesta por un total de 52 alumnos que se encuentran cursando segundo de Educación Primaria. A su vez, la muestra se divide en dos grupos; muestra o grupo experimental y muestra o grupo de control. Esta clasificación de grupos es esencial, puesto que lo que se está desarrollando es un experimento controlado para comprobar la influencia de una variable (uso de organizadores gráficos) sobre el grupo experimental (Tamayo, 2004).

Se trata de una investigación a pequeña escala puesto que el objetivo principal de la misma no es tanto el descubrimiento de nuevos avances para el ámbito académico como la comprobación de aquellas teorías que apoyan el uso de los organizadores gráficos y del *storytelling* como recurso didáctico en las aulas de inglés en la Educación Primaria. Por ello, lo deseable en una futura investigación más ambiciosa sería la realización de la intervención con una muestra considerable para poder generalizar los resultados obtenidos.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, he efectuado una narración dramatizada de dos cuentos, que previamente había memorizado, de manera oral. Durante la misma, los alumnos tenían que escuchar, activa y atentamente la historia que estaba siendo narrada, y mi rol durante la narración se ceñía al relato, o *storytelling*, del cuento en cuestión, acompañado de gestos y expresiones faciales, a la par que prestaba mucha atención al ritmo y entonación acorde a la situación narrada. En cuanto a la colocación del alumnado y para llevar a cabo estas actividades de manera relajada, los cuentos los he contado sentada con ellos, en el suelo, al final de la clase. Los niños se colocaron en semicírculo con el objetivo de visualizar de manera óptima las ilustraciones de las historias (una práctica habitual en colegios de Inglaterra en momentos de *story time* o *circle time*).

Para proceder a la selección de los dos cuentos utilizados, he seguido las orientaciones tanto del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria (Agudo et ál., 2006) como de un documento de referencia del *British Council* en el que se recogen características de múltiples historias para niños y pautas para su uso en la etapa de educación primaria (Ellis y Brewster, 2014). Con ambos documentos, he llevado a cabo un proceso de comparación, contraste y selección de las dos historias que más se asemejaban entre sí, y que he utilizado en mi intervención didáctica: *The Elephant and the Bad Baby* (Vipont, 1971) y *The Very Hungry Caterpillar* (Carle, 1994).

En cuanto a los instrumentos de recogida de información, he elaborado dos pruebas de comprensión. Para su generación, he recurrido a las siguientes fuentes: para establecer el contenido de las preguntas, he consultado una obra de Cooper (1990), que aporta claves de interés para confeccionar mapas de historias, un recurso indispensable para la organización de contenido relevante de las historias que me ha servido, además, para elaborar, mediante la herramienta online *Cacoo* (<https://cacoo.com/>), los mapas de las dos historias. En relación a la tipología de preguntas a emplear, he consultado la obra de Gallardo y Moreno (1999), donde se establecen diferentes tipos de preguntas y sus características. De igual manera, ambas pruebas se evalúan con un mismo criterio de puntuación numérica, poseen el mismo número de ítems y comparten una misma distribución, es decir, ambas incluyen una pregunta de secuenciación, seis preguntas directas y una pregunta abierta.

Para la realización de las pruebas, he considerado oportuno establecer la misma temporalización para ambos grupos, para que el factor tiempo no introduzca un sesgo que condicione los resultados obtenidos. Igualmente, he considerado conveniente la explicación de la prueba al alumnado en su L1 de manera que no hubiese errores por interferencias con la L2.

La evaluación de las pruebas se ha llevado a cabo de la forma más objetiva posible, siguiendo una tabla de creación propia con criterios de corrección que presento más adelante. Igualmente, considero importante mencionar que, para la evaluación de las pruebas de comprensión no he tenido en cuenta la adecuación de la lengua; como los errores ortográficos y gramaticales no eran el objeto de estudio, solamente he considerado la expresión de las ideas que reflejaban el nivel de comprensión de las historias.

Por último, para el análisis de resultados he empleado el software Excel tanto para la ordenación de datos como para la generación de gráficos, puesto que resultan útiles para la posterior interpretación de datos.

6. Propuesta

En este apartado se desarrollará la parte central de este TFG, se realizará una clasificación de organizadores gráficos de acuerdo a la finalidad de los mismos y en función de habilidades de pensamiento trabajadas. Posteriormente, se ejemplificará su uso y se comprobará su eficacia en las aulas de educación primaria mediante un pequeño proyecto de intervención en el centro bilingüe que participa del convenio M.E.C / British Council en la ciudad de Salamanca desde su inicio.

6.1. Clasificación de organizadores gráficos

El término organizador gráfico ha sido previamente definido como la combinación de elementos lingüísticos tales como palabras o frases con elementos no lingüísticos, iconos como flechas, símbolos o figuras, con el fin de representar asociaciones significativas entre ellos (Ponce, López, Labra, Toro, 2010).

Aunque existen numerosos tipos de organizadores gráficos, todos ellos pueden clasificarse en un total de cuatro grandes grupos atendiendo a su finalidad de modo que,

aunque esta división es orientativa, de hecho algunos de los organizadores gráficos pueden pertenecer a más de un grupo debido a las características que poseen y su adscripción a una u otra categoría u otra dependerá del uso que se haga de ellos.

Los cuatro grupos de organizadores son: conceptuales, secuenciales, jerárquicos y cíclicos (Hong Kong, 2001, p.5).

En primer lugar, los organizadores conceptuales son muy complejos, dado que representan una gran cantidad de información, como pueden ser las características de los elementos mencionados, ejemplos sobre el tema que se está tratando e incluso información para completar una determinada clasificación.

En segundo lugar, los organizadores secuenciales son aquellos que se emplean para representar la evolución de un evento o hecho a lo largo del tiempo. Son la tipología de organizador gráfico más adecuada para mostrar, en orden cronológico, el acontecimiento de una serie de hechos.

En tercer lugar, los organizadores jerárquicos son aquellos que nos permiten plasmar de una manera gráfica los diversos niveles que podemos encontrar en un tema en particular. Es decir, los organizadores gráficos de carácter jerárquico nos permiten distribuir elementos teniendo en cuenta la relación de subordinación que puede establecerse entre ellos.

Por último, los organizadores cíclicos son aquellos organizadores que, mediante su uso, explican los eventos acontecidos en un proceso o procedimiento que se repite.

A continuación, se muestra la clasificación de una serie de organizadores gráficos en función de los criterios mencionados con anterioridad y se resaltan aquellos que serán ejemplificados mediante la intervención en el centro educativo:

Tabla 4: Clasificación de organizadores gráficos

Conceptuales	Secuenciales	Jerárquicos	Cíclicos
<i>Binary key</i> <i>Carroll diagram</i> <i>Compare map</i> <i>Concept map</i> <i>Discussion map</i> <i>KHWL</i> <i>Mind map</i> <i>Multiple meaning map</i> <i>Pie chart</i> <i>Quadrants</i> <i>T-table</i> <i>Venn diagram</i>	<i>Flow diagram</i> <i>Storyboard</i> <i>Time-line</i> <i>Problem solving</i> <i>organizer</i> <i>Bar chart</i> <i>Line graph</i>	<i>Hierarchy diagram</i> <i>Tree diagram</i> <i>Divergent and</i> <i>Convergent thinking web</i> <i>Cause-effect diagram</i>	<i>Cycle</i>

Nota: cada una de las columnas de la tabla representa una tipología de organizador gráfico y, bajo las mismas, se presentan ejemplos de los mencionados tipos. [Elaboración propia a partir de Hong Kong (2001) y Bentley (2010)].

Los anexos incluyen ejemplos de los organizadores gráficos que presentaré a continuación aplicados a los cuentos que he utilizado durante mi intervención y, en su totalidad, de elaboración propia.

Binary key and Tree diagram

El esquema binario sirve para dividir la información en dos partes mediante el uso de preguntas cerradas (Bentley, 2010). Comenzando con una pregunta inicial de carácter general, van surgiendo, de dos en dos, preguntas cada vez más concretas. Las repuestas a las preguntas planteadas son cerradas, es decir, solamente pueden ser contestadas con un sí o un no. El objetivo principal de este organizador reside en describir un concepto o una idea, de manera que se corresponde con una habilidad de pensamiento de orden inferior. Un ejemplo de aplicación de este esquema, puede atribuirse a la enseñanza de *natural science*, para proceder a la descripción de un tipo de animal (véase Anexo I).

Por otro lado, los diagramas en árbol son muy parecidos a los *binary key* pero la organización de la información no se presenta de forma binaria. Partiendo de una idea, concepto o pregunta, surgen ramificaciones en número y de tipo indefinido en función de las variables que quieran ser trabajadas. Teniendo esto en cuenta, para trabajar con los diagramas en árbol los alumnos deben analizar, evaluar y decidir sobre las posibilidades

de las ramificaciones. Es por ello que mediante el uso de este organizador gráfico, se desarrollan habilidades de pensamiento de orden superior. Un ejemplo de aplicación de este esquema, puede ser su utilización para clasificar tipos de alimentos en diferentes categorías como fruta y verdura, carne, pescado o dulces, y establecer ejemplos de cada uno de ellos.

Divergent and Convergent thinking web.

El esquema convergente y divergente se emplea para que los alumnos representen ideas, mostrando la relación existente entre un tema principal y los subtemas (Hong Kong, 2001). La elaboración de este tipo de organizador es muy sencilla a la par que flexible. En la parte central del mismo se ubica el tema principal y, a partir de ese nodo, surgen ramificaciones con los subtemas correspondientes y, de estos, ramificaciones con las principales ideas.

Mediante el uso de estos esquemas, se fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, puesto que implican un alto grado de comprensión de la información, al igual que se precisa de un proceso de selección de información relevante. Un ejemplo de aplicación de este esquema, puede ser la clasificación de deportes, aportando tipos y características de cada uno de ellos (véase Anexo II).

Tables

Las tablas son organizadores que se emplean para categorizar o resumir información (Bentley, 2010). Las tablas pueden utilizarse de diversas maneras, pero generalmente, se establecen a lo largo de la primera fila los datos según los cuales será clasificada la información debajo de la misma. Por ello, podemos decir que mediante el uso de tablas fomentamos el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, puesto que su empleo hace necesario razonar y clasificar datos.

De manera general, solamente se precisa de vocabulario propio de la temática trabajada, pero existen otras modalidades de tablas en las que se hace necesario otro tipo de lenguaje. Uno de los ejemplos es el diagrama de Carroll (*Carroll diagram*), donde la información se categoriza en función de dos variables, compuestas por dos conjuntos de criterios opuestos (Bentley, 2010). Para trabajar con esta tipología de tabla, es necesario

emplear ciertos conectores: *for example, for instance, such as, as well as, like, etc.* Este subtipo de tabla fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, puesto requiere efectuar un análisis y clasificación de datos. Un ejemplo de aplicación de este esquema, puede ser la clasificación de los alumnos presentes en el aula de acuerdo a su género o al color de sus ojos, etc (véase Anexo III).

Otro ejemplo muy utilizado en la enseñanza de la lengua inglesa es la conocida tabla *KWHL* (*What I know, What I want to know, How will I learn, What I have learned*) que sirve para activar los conocimientos previos de los discentes, establecer sus propios objetivos y medios de aprendizaje y además comprobar lo aprendido (Hong Kong, 2001). Esta tabla fomenta simultáneamente múltiples destrezas cognitivas, tanto las de orden inferior (recordar información y definir objetivos) como las de orden superior (evaluar el aprendizaje). Un ejemplo de aplicación de este esquema será desarrollado en el proyecto de intervención (véase Anexo IV).

Por último, la tabla en T (*T-table*), sirve para mostrar dos aspectos en relación a un tema, como pueden ser ventajas y desventajas o aspectos a favor y en contra (Bentley, 2010). Esta tabla, al igual que las anteriores, fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, pues se precisa reflexionar sobre el tema en cuestión para completar el organizador. Un ejemplo de aplicación de este esquema, puede ser establecer las ventajas y desventajas de las redes sociales (véase Anexo V).

Venn diagram

El diagram de Venn es un organizador que permite establecer semejanzas y diferencias (Bentley, 2010). Se compone de dos círculos secantes, en cuyo espacio de intersección se introducen las similitudes de los objetos que están siendo comparados y, en los dos espacios restante, se introducen las características propias de cada uno de los objetos comparados (Kang, 2004). Un ejemplo de aplicación de este esquema, puede ser el de comprar animales terrestres y acuáticos, y a su vez establecer aquellos que viven en ambos medios (véase Anexo VI).

Existe otra tipología de diagrama de Venn que permite representar partes de un conjunto (Bentley, 2010). Al igual que en el caso anterior, se compone de un total de dos circunferencias, en este caso interiores, donde se introduce la información pertinente. Un

ejemplo de aplicación de este esquema, puede ser el de representar figuras planas y, en su interior, los triángulos.

Principalmente, el desarrollo de este organizador permite trabajar habilidades de pensamiento de orden inferior, puesto que se precisa comprender la información para poder establecer posteriormente semejanzas o diferencias entre los aspectos comparados

Flow diagram

El diagrama de flujo se emplea para mostrar el orden de un proceso lógico (Bentley, 2010). Se compone de un número ilimitado de recuadros en los que la información es introducida y conectada con los posteriores pasos a seguir de manera unidireccional. Los diagramas de flujo no conectan los últimos estadios con el inicial, puesto que si así fuese, hablaríamos de un ciclo, pero si dejan ver jerarquías, secuencias, o relaciones lineales. Para la correcta interpretación y lectura de estos organizadores, el alumno debe poseer vocabulario clave, una serie de conectores que le brindan sentido a la información interconectada: *then, next, that, later, eventually, finally etc.* (Bentley, 2010). Un ejemplo de aplicación de este esquema será desarrollado posteriormente en el proyecto de intervención.

Las habilidades de orden inferior pueden ser trabajadas mediante este diagrama, puesto que se requiere ordenar la información, es decir, comprender la información ofertada para establecer, posteriormente, la secuencia pertinente, aunque también es susceptible de ser utilizado para organizar visualmente relaciones más complejas con mayor demanda cognitiva que requieran destrezas de pensamiento de orden superior.

Cause-effect diagram

El diagrama de causa-efecto, como su nombre indica, muestra la evolución de una serie de etapas que desencadenan un resultado o producto determinado (Bentley, 2010). Los diagramas de causa-efecto, parten siempre de un proceso que deriva a su vez en otro hasta llegar al resultado o producto final. La relación entre procesos suele visualizarse de izquierda a derecha, y se emplean flechas para mostrar la dirección del proceso.

Para la correcta interpretación o lectura de este diagrama, es preciso ofrecer a los alumnos conectores del tipo: *as a result, as a consequence, because of, therefore, so, etc.*

(Bentley, 2010). Un ejemplo de aplicación de este esquema puede ser el de mostrar diversos factores que desencadenan el efecto invernadero (véase Anexo VII).

Para usar este organizador, los alumnos deben de reparar en las relaciones que se establecen entre un proceso y el siguiente. Además, el análisis y la posterior evaluación del gráfico ayuda a cobrar conciencia de la importancia de unos pasos determinados para la obtención de un producto o la inexistencia de mencionado producto ante la ausencia de pasos anteriores. Es por ello que mediante el uso de este organizador se trabajan las habilidades cognitivas de orden superior.

Storyboard

Las viñetas o *storyboard* son organizadores empleados para trabajar el estilo directo e indirecto de la lengua inglesa (Bentley, 2010). Las viñetas se componen de unos bocadillos que representan lo que diversos personajes dicen o piensan, cuya principal utilidad es organizar la información o planificar la composición de una historia.

En el caso de emplear este organizador gráfico para generar posteriormente una historia, estaríamos desarrollando habilidades de pensamiento de orden superior, concretamente la habilidad de crear. Sin embargo, si el organizador se emplea para distribuir la información de un texto previamente redactado, se desarrollarían habilidades de pensamiento de orden inferior, asociadas únicamente a la comprensión del mismo. Un ejemplo de aplicación de este esquema puede ser el de resumir gráficamente una historia narrada en clase durante la sesión de inglés (véase Anexo VIII).

Time-line

Las líneas del tiempo se emplean para mostrar eventos en orden cronológico (Bentley, 2010). Se componen de una línea en la cual se establecen, de izquierda a derecha, años o fechas concretas y el suceso acontecido en dicho espacio de tiempo. Permiten la introducción tanto de texto como de imágenes, haciendo así más visual la información y haciéndola, pues, más fácil de recordar (véase Anexo IX).

Mediante el uso de las líneas del tiempo en el aula se trabajan habilidades de pensamiento de orden inferior, que sólo requieren comprender y ordenar temporalmente

una secuencia de acontecimientos, por ejemplo, mostrando fechas importantes de la prehistoria e historia junto con sus hitos más destacables.

Problem solving organizer

El organizador problema-solución permite a los alumnos reflejar, visualmente, un problema y sus posibles soluciones (Hong Kong, 2001). Es muy útil tanto en el ámbito académico como en el personal, puesto que posee una estructura fija capaz de hacer al alumnado reflexionar sobre cómo resolver cualquier tipo de problema.

Se compone de una serie de figuras donde se introduce, en primer lugar, el problema en cuestión. Posteriormente, se hace referencia a las razones por las cuales eso es considerado problemático. Después, se indican las posibles soluciones. A continuación, se menciona la solución seleccionada y, finalmente, las posibles consecuencias de la misma. Es un proceso muy reflexivo, que requiere de un análisis minucioso de la situación en consideración y un planteamiento de soluciones, a la par que precisa de la evaluación de la situación en función de la solución elegida. Por ello, podemos considerar que las habilidades de pensamiento superior se desarrollan mediante el uso de este tipo de organizador gráfico. Este esquema puede ser empleado para resolver problemas que surgen entre alumnos dentro del aula y así enseñar a los niños como resolver futuros enfrentamientos a través de la palabra (véase Anexo X).

Bar chart

La principal función de estos organizadores es la de mostrar una relación entre dos variables. Expresan frecuencia o una cantidad mediante el empleo de rectángulos de igual anchura pero de diferentes alturas (Bentley, 2010). Para una interpretación correcta de los mismos, los alumnos deben aprender a interpretar los datos plasmados y a relacionarlos entre sí, es decir, el alumnado debe poseer la capacidad de analizar los datos representados y, al final, realizar una evaluación global de los aspectos señalados. Por ello, las habilidades de pensamiento de orden superior son trabajadas mediante el uso de este tipo de organizador. Este gráfico puede ser empleado para mostrar la precipitación media del lugar donde los alumnos se encuentren, en el último año (véase Anexo XI).

Line graph

Las gráficas lineales muestran la evolución de unos datos concretos o tendencias en función del tiempo (Bentley, 2010). Al igual que en los gráficos de barras, la correcta lectura de los mismos depende de las relaciones que se establezcan entre las variables reflejadas. De igual forma, los alumnos deben poseer la capacidad de analizar la información representada y realizar una evaluación general, por lo que las habilidades de pensamiento de orden superior son desarrolladas mediante el uso de las gráficas lineales. Una aplicación de este gráfico puede ser la de mostrar la evolución de la temperatura en el último año del lugar donde el alumnado se encuentre (véase Anexo XII).

Pie chart

Los diagramas de sectores resultan muy útiles para mostrar la relación entre un todo y sus partes (Hong Kong, 2001). Cada una de las “porciones” en los que el círculo se divide, se corresponde con cada una de las partes que forman el todo.

Para la correcta interpretación de este gráfico, los discentes deben analizar los datos de manera adecuada y realizar una evaluación general de la información representada. Por ello, mediante este gráfico se desarrollan las habilidades de pensamiento de orden superior. Podemos emplear este diagrama para señalar la cantidad de frutas y verduras, proteínas, carbohidratos y grasas que deben consumir los niños diariamente (véase Anexo XIII).

Cycle

Los ciclos sirven para mostrar las partes de un evento o proceso que siempre acontecen en el mismo orden (Bentley, 2010). La última fase representada en el mismo, da pie a la primera fase del proceso, por lo que el proceso no tiene fin. Para el desarrollo y comprensión de este tipo de organizador gráfico, el alumnado tiene que tener acceso a diversos conectores temporales para explicar el paso de una fase a otra: *then, next, after that, later, etc.* (Bentley, 2010). Trabajar con los ciclos, implica que los alumnos deben comprender la información para ordenarla de manera adecuada, por lo que se desarrollan las habilidades de pensamiento de orden inferior. Una aplicación de este organizador

puede ser el de mostrar el ciclo del agua o el ciclo de vida de las orugas, tal y como se ejemplificará en el siguiente apartado.

Compare map

El mapa comparativo, como su nombre indica, sirve para comparar dos conceptos teniendo presente una serie de criterios (Hong Kong, 2001). En cada uno de los lados del diagrama, se ubica uno de los conceptos a comparar y, en el medio, se establecen los criterios que hace que los mencionados conceptos sean opuestos. El empleo de este organizador requiere de la comprensión de la información ofertada por parte del alumno para establecer, posteriormente, criterios distintivos de cada uno de los conceptos mencionados. Es un organizador muy útil en tanto en cuanto permite organizar debates en el aula (véase Anexo XIV). En suma, podemos emplear este organizador, por ejemplo, para comparar versiones distintas de una misma historia como el relato convencional de *The Three Little Pigs* con su variación jocosa, *The True Story of the Three Little Pigs* (Scieszca, 1996).

Multiple meaning map

El mapa de definiciones múltiples se emplea para establecer los múltiples significados, en función del contexto, que adquieren algunos conceptos (Hong Kong, 2001). En la parte central de la hoja, se establece el concepto y, alrededor del mismo, se establecen las categorías o significados que este mismo posee en función del entorno o contexto en el que se utilice, junto con algunas aclaraciones o descripciones para que el discente comprenda, claramente, las diferencias entre el uso de dicho concepto en diversas situaciones.

Principalmente, empleando este tipo de organizar, los alumnos trabajan la capacidad de definir conceptos a la par que memorizan y comprenden la diferencia de significados de acuerdo a sus contextos. Por ejemplo, podríamos emplear este mapa para trabajar los distintos significados de la palabra “crecimiento” (*growth*) aplicable al crecimiento de las personas (físico o de maduración), de las poblaciones, de la economía, de las plantas o las cosechas, etc. (véase Anexo XV).

Discussion map

El esquema para preparar un debate o *discussion map*, se emplea para que los alumnos puedan considerar aspectos a favor y en contra sobre una temática en concreto antes de alcanzar sus propias conclusiones (Hong Kong, 2001). En uno de los lados del papel se establecen los argumentos a favor, en el otro lado del papel se establecen los argumentos en contra y, en medio se indica el tema que está siendo debatido y la conclusión alcanzada al finalizar el proceso.

Trabajar con este organizador fomenta el desarrollo de múltiples habilidades de pensamiento de orden superior, en las que se encuentran la capacidad para evaluar, dar una opinión personal y razonar sobre el tema en cuestión aportando argumentos.

Una aplicación de este organizador, puede ser el de preparar a la clase para debatir cuántas horas deben pasar los niños de primaria haciendo tareas y justificar todas sus respuestas (véase Anexo XVI).

Quadrants

Los cuadrantes sirven para establecer relaciones, generalmente opuestas, entre conceptos (Bentley, 2010). Este tipo de organizador es muy sencillo de elaborar, puesto que supone la realización de dos flechas, que se cortan por su centro de forma perpendicular para establecer, en cada uno de los extremos, las palabras opuestas entre sí (generalmente adjetivos).

Mediante el desarrollo de estos esquemas, se trabajan las habilidades de pensamiento de orden inferior del alumnado, puesto que esta actividad requiere comprender la información para después compararla. Mediante el uso de este recurso, podemos fomentar el desarrollo lingüístico del alumno, puesto que se le oferta nuevo vocabulario (por ejemplo, sinónimos y antónimos). Una aplicación de este gráfico sería la clasificación de sonidos: *high-low* y *soft-loud* (véase Anexo XVII).

Hierarchy diagram

Los diagramas jerárquicos son muy útiles para ordenar, según la importancia de funciones o según la relación de subordinación, diferentes conceptos (Hong Kong, 2001).

En la parte superior del diagrama, se establecerá el tema principal o aquello que dará paso a los demás niveles, mediante ramificaciones.

Mediante el desarrollo de estos diagramas, se fomentan las habilidades de pensamiento de orden superior, puesto que se precisa de un análisis previo de la información para, posteriormente, realizar una categorización de la misma. Podemos emplear estos diagramas para mostrar una clasificación de los diferentes grupos del reino animal o, más cercano al alumno, un árbol genealógico (véase Anexo XVIII).

Mind map

Los mapas mentales son esquemas donde, partiendo de una imagen central, se ramifican distintos elementos del tema a través de una estructura nodal conectada (Villalustre y Del Moral, 2010).

Mediante el uso de mapas mentales se fomentan las *HOTS*, dado que es un proceso creativo, donde se representan ideas propias del sujeto. Podemos emplear un mapa conceptual para realizar una lluvia de ideas sobre la casa, habitaciones que podemos encontrar y mobiliario en cada una de ellas (véase Anexo XIX).

Concept map

Los mapas conceptuales son esquemas en los cuales se establece un concepto general en el centro y otros más específicos a su alrededor unidos mediante proposiciones, para formar una unidad semántica (Villalustre y Del Moral, 2010)

Mediante el uso de este organizador, se fomentan las habilidades caracterizadas como *LOTS*, puesto que, inicialmente, requiere que los niños identifiquen las ideas más importantes pero también las que denominamos *HOTS*, porque después deben organizar esa información acorde a criterios jerárquicos. Podemos emplear los mapas conceptuales, por ejemplo, para hablar sobre las plantas; qué son, qué partes las componen, qué necesitan para vivir (véase Anexo XX).

La principal diferencia entre los mapas mentales y los mapas conceptuales radica en que, mientras que los mapas mentales priorizan el uso de colores, imágenes y dibujos,

los mapas conceptuales se centran principalmente en aspectos verbales y pocas veces incluyen apoyos visuales más allá del propio gráfico del mapa.

6.2. Proyecto de intervención

Mediante esta intervención, se ejemplificará el uso de algunos de los organizadores gráficos explicados con anterioridad, con el fin de apoyar la comprensión de cuentos en lengua inglesa. En suma, simultáneamente a la ejemplificación del uso de diversos organizadores gráficos, la intervención puede aportar información relevante sobre los beneficios de dichos recursos para la comprensión de cuentos en inglés.

Objetivos

Este proyecto de intervención persigue dos objetivos, subordinados a y consonantes con los objetivos del TFG:

- Ejemplificar el uso de organizadores gráficos para cuentos en lengua inglesa.
- Comprobar la eficacia de los organizadores gráficos para facilitar la comprensión de cuentos en inglés.

Contexto

La actividad se desarrolló en el colegio público San Mateo, situado en el barrio Garrido en la pequeña ciudad de Salamanca.

En cuanto a la metodología que emplean los docentes para la asignatura de inglés en este centro, cabe destacar un programa novedoso: el método *Read Write*, de Ruth Miskin (Miskin, 2018). Mediante el mismo, se pretende que los niños que estudian inglés como lengua extranjera aprendan esta segunda lengua de manera semejante a la de los nativos. Para ello, emplean una serie de cuentos que giran en torno a un sonido determinado y su uso tiene un carácter acumulativo, dado que, cuanto más se avanza en las historias, éste se repite con asiduidad en contextos léxicos diferentes de manera que, gradualmente, se van introduciendo nuevos sonidos a la vez que se repiten otros previamente utilizados. Cada una de las lecturas se acompaña de una hoja de actividades, las cuales se centran principalmente en el desarrollo de la historia y en la corrección gramatical de algunas de las frases incluidas en el cuento correspondiente, pero no se

emplean organizadores gráficos. Los niños, por tanto, están familiarizados con el uso de *storytelling* como recurso pedagógico habitual en el aula de inglés.

El método de enseñanza de L2 combina elementos de la tradición de cuentacuentos con otros de conciencia fonológica propios del enfoque de *Synthetic Phonics*, popularizado de forma lúdica y con canciones como *Jolly Phonics*, característico de la enseñanza en territorios angloparlantes pero que está comenzando a usarse en nuestro país. Este método se basa en la fonética para enseñar a leer y escribir a niños (Ruiz, 2014) y se emplea actualmente en Educación Infantil e incluso, en los primeros años de Educación Primaria.

La intervención se llevó a cabo con dos grupos de segundo de educación primaria, con 26 alumnos cada uno de ellos. Por tanto, la cifra de participantes en esta investigación asciende a un total de 52 alumnos, de entre 7 y 8 años. El agrupamiento fue generado por el centro y realizado de forma aleatoria, así como la elección de la clase de 2ºA como grupo experimental y de 2ºB como grupo de control. Teniendo en cuenta la edad del alumnado, podemos situarlos a finales de la etapa preoperacional y principios de la etapa de operaciones concretas en referencia al desarrollo cognitivo establecido por Piaget (1978). Su pensamiento tiene una fuerte impronta sensorial, es decir, está determinado por lo que se puede ver, oír, tocar y experimentar (Stassen, 2007), lo que, a priori, ya supone un argumento de importancia a favor del empleo de organizadores gráficos en el aula.

Por último, es importante señalar la presencia de un alumno con trastorno del espectro autista en el grupo experimental, un dato al que me referiré de nuevo en el análisis de los resultados.

Cronograma

El proyecto de intervención se realizó a lo largo de dos sesiones por grupo: la primera sesión la denominaremos evaluación inicial y la segunda sesión evaluación final. La sesión de evaluación inicial se llevó a cabo de idéntica manera en el grupo de control y en el grupo experimental. Sin embargo, la sesión de evaluación final fue diferente para el grupo de control y para el grupo experimental.

La sesión de evaluación inicial consistió en contar, oralmente, un cuento al grupo y en efectuar, al término del relato, un test de comprensión. Por otro lado, la sesión de evaluación final para el grupo de control fue semejante a la sesión de evaluación inicial, mientras que para el grupo experimental introdujo como elemento diferencial la utilización del apoyo adicional de organizadores gráficos durante el relato de la historia.

En ambos grupos y momentos de evaluación, las historias fueron introducidas oralmente por mí. Para ello, he empleado el cuento real, en formato papel y para el vocabulario clave me he ayudado de *flashcards*. He considerado oportuno que los niños tuviesen la posibilidad de visualizar tanto las páginas del cuento como las *flashcards* mientras se procedía la narración puesto que las imágenes son un recurso visual que ayuda a los discentes a comprender la trama narrada y disminuye los posibles problemas de comprensión de vocabulario. De igual forma, en la narración de ambos cuentos, he prestado especial atención al ritmo, entonación y gestos para acentuar la expresividad del proceso de *storytelling* y hacerlo más ameno para los niños y a su vez, más efectivo.

Tabla 5: Representación de las sesiones de *storytelling* y síntesis de su desarrollo

		Estructura	
		Sesión 1 Evaluación Inicial	Sesión 2 Evaluación Final
Participantes	Grupo A Experimental	Lectura + Test de comprensión	Lectura + Test de comprensión + Organizadores gráficos
	Grupo B Control	Lectura + Test de comprensión	Lectura + Test de comprensión

Nota: se representan las sesiones llevadas a cabo en el centro, teniendo en consideración dos criterios; el tipo de evaluación y el tipo de grupo examinado.

Sesiones

Tabla 6: Evaluación inicial.

Sesión 1: Evaluación Inicial
<p><u>Descripción general</u></p> <p>Esta sesión se ha desarrollado tanto con el grupo de control como con el grupo experimental. Esta sesión es la que previamente se ha denominado como sesión de evaluación inicial.</p> <p>Consiste en contarles a los alumnos un cuento y, posteriormente, la realización de un test para evaluar la comprensión del mismo.</p>
<p><u>Actividad 1: Storytelling</u></p> <p><u>Descripción:</u> Esta primera actividad consiste en contar a los alumnos la historia de “<i>The Elephant and the Bad Baby</i>” de manera oral. La historia ha sido narrada por mí, empleando el cuento en formato papel y permitiendo que los alumnos tuviesen en todo momento oportunidad de visualizar las páginas del mismo. Para apoyar esta actividad, me he ayudado de <i>flashcards</i> durante la lectura para facilitar la comprensión de la misma a los discentes.</p> <p><u>Temporalización:</u> 10 min aproximadamente.</p> <p><u>Materiales:</u> Los materiales necesarios para proceder a la realización de esta actividad han sido el cuento “<i>The elephant and the bad baby</i>” (Anexo XXI) y las <i>flashcards</i> (Anexo XXII) para la comprensión de vocabulario clave.</p> <p><u>Agrupamiento:</u> Maestra > niños</p> <p>Para que la actividad se desarrollase en un entorno relajado y con el fin de facilitar la proximidad afectiva y crear un clima de unidad, tanto profesor como alumnos nos sentamos en el suelo, de manera que los alumnos formaban un semicírculo frente a la maestra.</p> <p><u>Inteligencia trabajada</u> </p>

Actividad 2: *Comprehension test*

Descripción: Esta segunda actividad consiste en la realización de un test de comprensión por parte del alumnado sobre el cuento leído (*The elephant and the bad baby*). En primer lugar, se ha explicado, de manera detallada, la prueba empleando la L1 (español) para evitar problemas con la estructura de la misma o con los enunciados. Posteriormente, el rol del profesor durante la realización de la prueba se ha limitado a solucionar problemas con la comprensión de las preguntas, es decir, con el idioma pero no a resolver cuestiones relacionadas con el contenido del cuento.

Temporalización: Esta actividad se ha llevado a cabo durante un total de 15 min en ambas clases, para que las condiciones fuesen las mismas y no influyesen en los resultados del test.

Materiales: Los materiales necesarios para la realización de esta actividad han sido el test de comprensión sobre “*The Elephant and the Bad Baby*” (Anexo XXIII) y un lápiz y una goma por alumno.

Agrupamiento: Esta actividad la han realizado los alumnos, de manera individual, ubicados en sus sitios correspondientes.

Inteligencia trabajada



Nota: en la tabla se representan las actividades desarrolladas a lo largo de la sesión de evaluación inicial, idéntica tanto para el grupo de control como para el experimental.

Tabla 7: Evaluación final para el grupo de control

Sesión 2: Evaluación Final – Grupo de control

Descripción general

Esta sesión se desarrolló con el grupo de control. Es una de las sesiones que previamente se ha denominado como sesión de evaluación final. Consiste en contar a los alumnos del grupo de control un cuento y, posteriormente, la realización de un test para evaluar la comprensión del mismo.

Actividad 1: *Storytelling*

Descripción: Esta primera actividad consiste en contar a los alumnos la historia de “*The very hungry caterpillar*” de manera oral. La historia ha sido narrada por mí, empleando el cuento en formato papel y permitiendo que los alumnos tuviesen en todo momento oportunidad de visualizar las páginas del mismo. Para apoyar esta actividad, me he ayudado de *flashcards* durante la lectura para facilitar la comprensión de la misma a los discentes.

Temporalización: 10 min aproximadamente.

Materiales: Los materiales necesarios para proceder a la realización de esta actividad han sido el cuento “*The very hungry caterpillar*” (Anexo XXI) y las *flashcards* (Anexo XXIV) para la comprensión de vocabulario clave.

Agrupamiento: Maestra > niños

Como en la sesión inicial, para que la actividad se desarrollase en un entorno relajado y con el fin de facilitar la proximidad afectiva y crear un clima de unidad, tanto profesor como alumnos nos sentamos en el suelo, de manera que los alumnos formaban un semicírculo frente a la maestra.



Inteligencia trabajada

Actividad 2: *Comprehension test*

Descripción: Esta segunda actividad consiste en la realización de un test de comprensión por parte del alumnado sobre el cuento leído (*The very hungry caterpillar*). En primer lugar, se ha explicado, de manera detallada, la prueba empleando la L1 (español) para evitar problemas con la estructura de la misma o con los enunciados. Posteriormente, el rol del profesor durante la realización de la prueba se ha limitado a solucionar problemas con la comprensión de las preguntas, es decir, con el idioma pero no a resolver cuestiones relacionadas con el contenido del cuento.

Temporalización: Esta actividad se ha llevado a cabo en un total de 15 min en ambas clases, para que las condiciones fuesen las mismas y no influyesen en los resultados del test.

Materiales: Los materiales necesarios para la realización de esta actividad han sido el test de comprensión sobre “*The very hungry caterpillar*” (Anexo XXV) y un lápiz y una goma por alumno.

Agrupamiento: Esta actividad la han realizado los alumnos, de manera individual, ubicados en sus sitios correspondientes.

Inteligencia trabajada



Nota: en la tabla se representan las dos actividades realizadas durante la sesión de evaluación en el grupo de control.

Tabla 8: Evaluación final para el grupo experimental

Sesión 2: Evaluación Final – Grupo experimental
<u>Descripción general</u> Esta sesión de evaluación final ha sido desarrollada con el grupo experimental. Consiste en contar a los alumnos del grupo experimental un cuento, utilizar organizadores gráficos para facilitar la comprensión de la historia y finalmente realizar un test para evaluar la comprensión de la misma. Se compone de un total de 6 actividades citadas a continuación y que serán desarrolladas posteriormente.
Actividad 1: KWL
Actividad 2: Storytelling
Actividad 3: Secuenciación de la historia
Actividad 4: Jerarquía de sucesos
Actividad 5: El ciclo de la oruga
Actividad 6: Test de comprensión

Nota: en la tabla se citan las seis actividades realizadas en la sesión de evaluación final con el grupo experimental.

ACTIVIDAD 1 KWL

Descripción: Esta primera actividad de carácter oral para el alumnado consiste en una conversación grupal por la cual se averiguará que es lo que saben los alumnos sobre las orugas (*Know*) y que es lo que les gustaría aprender (*Want to know*). Durante toda la conversación se ha empleado el idioma inglés como L2.

La tipología de organizador gráfico empleado en esta actividad es de tipo conceptual, y corresponde a un subtipo de tabla, la tabla *KWL*. El objetivo principal que posee la tabla *KWL*, es el de activar conocimiento previos en el alumnado sobre las orugas, a la vez que ha servido para verificar el grado de conocimiento de los niños sobre el tema de las orugas, vinculando de manera afectiva y efectiva el conocimiento factual con la narrativa de ficción.

En este caso, la tabla ha sido realizada en la pizarra tradicional del aula, y fui completando las dos primeras columnas con palabras clave y pequeños dibujos que resumiesen la información que los alumnos iban aportando. La tercera columna, corresponde a los conocimientos adquiridos por parte del alumno al finalizar la sesión. Es por ello que he considerado conveniente que cada uno de ellos aportase sus nuevos conocimientos de manera individual y por escrito en un folio.

Temporalización: Esta actividad se ha desarrollado en 5 min aproximadamente.

Materiales: Para la realización de esta primera actividad, solo es necesaria la pizarra tradicional del aula para poder dibujar en ella la tabla *KWL* y escribir la información que los alumnos ofertan.

Agrupamiento: Esta actividad ha sido desarrollada por toda la clase, manteniendo una conversación fluida alumnos con profesor en la segunda lengua.

Inteligencia trabajada



ACTIVIDAD 2 *Storytelling*

Descripción: Esta primera actividad consiste en relatar de forma oral la historia de “*The very hungry caterpillar*” siguiendo el mismo procedimiento que con el grupo de control.

Temporalización: La actividad se ha desarrollado en 10 min aproximadamente.

Materiales: Los materiales necesarios para proceder a la realización de esta actividad han sido, también con el grupo de control, el cuento “*The very hungry caterpillar*” (Anexo XXI) y las *flashcards* (Anexo XXIV) para la comprensión de vocabulario clave.

Agrupamiento: idéntico al del grupo de control en las sesiones 1 y 2 y al del grupo experimental en la sesión 1.



Inteligencia trabajada

ACTIVIDAD 3 Secuenciación de la historia

Descripción: Esta actividad consiste en la ordenación de sucesos de la historia mediante un organizador gráfico de tipo secuencial: *flow diagram* o *time-line* (Bentley, 2010, pp. 44-45). El organizador gráfico ha sido generado de manera conjunta con los alumnos. Se han empleado flechas e imágenes de la historia en papel y se han ubicado en la pared. La actividad la he guiado en todo momento realizando diversas preguntas, como por ejemplo: *Who can tell me what was the first thing that happened in the story? And then? Can anybody tell me what's going next?...*

Cabe destacar que durante esta actividad solamente se ha empleado la lengua inglesa y los alumnos, quienes se encontraban en un entorno relajado, no han dudado en participar.

Al finalizar la realización conjunta del organizador, los niños lo han ido “releyendo”, por turnos, lo que ha servido para repasar la historia, reforzando así la comprensión de quienes habían captado todo al inicio y ayudando a solventar algunas dudas de contenido a aquellos que tuvieron problema durante la lectura. Aquí, el docente es el encargado de dar la palabra al alumno que debe intervenir y, posterior a su intervención, de repetir lo citado por el alumno para que todos los demás puedan comprenderlo. De igual forma, si alguna idea mencionada por un alumno no es la correcta, se vuelve a reformular la pregunta o se emplean preguntas del estilo: *Are you sure? Do you all agree with that idea?...*

Temporalización: La actividad ha sido desarrollada en 10 min aproximadamente.

Materiales: Para el desarrollo esta actividad, han sido necesarias las imágenes y las flechas en formato papel para el desarrollo del organizador gráfico (Anexo XXVI).

Agrupamiento: Este organizador gráfico ha sido generado de manera conjunta por la maestra y los alumnos.



Inteligencias trabajadas

ACTIVIDAD 4 Tipos de alimentos

Descripción: Esta actividad consiste en la realización conjunta de un organizador gráfico de carácter jerárquico: *tree diagram* (diagrama de árbol). El organizador gráfico empleado pretende mostrar distintos tipos de alimentos consumidos por la oruga a lo largo de la historia. El organizador ha sido generado de manera conjunta, los alumnos encargados de aportar la información necesaria y el docente encargado de ubicar lo que los alumnos sugiriesen en el mapa. A lo largo de toda la actividad el docente es el que guía la realización del esquema mediante preguntas.

Temporalización: La actividad se ha llevado a cabo en unos 10 min aproximadamente.

Materiales: Los materiales necesarios para el desarrollo de este organizador, han sido la pizarra del aula para realizar en ella el gráfico y algunas imágenes para acompañar al mismo y potenciar su fuerza visual (Anexo XXVII).

Agrupamiento: Este organizador gráfico ha sido generado de manera conjunta por la maestra y los alumnos.



Inteligencia trabajada

ACTIVIDAD 5 El ciclo de la oruga

Descripción: Esta actividad es la última de las actividades que tiene que ver con el uso de organizadores gráficos. En esta ocasión, el organizador gráfico empleado es de tipo cíclico y se ha empleado para mostrar el ciclo vital de la oruga. Al igual que en las actividades anteriores, el organizador gráfico ha sido generado de manera conjunta,

empleando flechas e imágenes en papel y ubicándolos en la pared. Para el desarrollo del mismo, se ha empleado en todo momento la lengua inglesa. Una vez desarrollado el organizador, se ha repasado el ciclo haciendo que fuesen los propios alumnos quienes explicasen el ciclo apoyándose en dicho recurso visual.

Temporalización: 10 min aproximadamente.

Materiales: Para el desarrollo de este organizador gráfico, ha sido necesaria la pizarra del aula y diversas imágenes dibujadas sobre papel que representaban las distintas fases del ciclo de vida de la oruga (Anexo XXVIII).

Agrupamiento: Este organizador gráfico ha sido generado de manera conjunta por la maestra y los alumnos.



Inteligencia trabajada

ACTIVIDAD 6 Test de comprensión

Descripción: Esta es la última actividad realizada en la sesión de evaluación con el grupo experimental y consiste en la realización del test de comprensión por parte de los alumnos de manera individual sobre el cuento leído (*The very hungry caterpillar*). En primer lugar, se ha explicado, de manera detallada, la prueba empleando deliberadamente la L1 para evitar problemas con la estructura de la misma o con los enunciados. Posteriormente, el rol del profesor durante la realización de la prueba se ha limitado a solucionar problemas con la comprensión de las preguntas, es decir, con el idioma pero no a resolver cuestiones relacionadas con el contenido del cuento.

En suma, cabe mencionar que, para mantener las mismas condiciones del grupo de control (salvo por el trabajo realizado con organizadores gráficos durante la sesión), todos los recursos generados a lo largo de la sesión (tabla *KWL*, diagrama de flujo, diagrama de árbol y ciclo) han sido retirados antes de comenzar el test.

Temporalización: Esta actividad se ha llevado a cabo en un total de 15 min en ambas clases, para que la duración fuese la misma y no influyesen en los resultados del test.

Materiales: Los materiales necesarios para la realización de esta actividad han sido el test de comprensión sobre “*The very hungry caterpillar*” (Anexo XXV) y un lápiz y una goma por alumno.

Agrupamiento: Esta actividad la han realizado los alumnos, de manera individual, ubicados en sus sitios correspondientes.

Inteligencia trabajada



Criterios de selección de cuentos y realización de las pruebas de comprensión

Resulta de gran relevancia la elección coherente de los cuentos empleados en las sesiones con el fin de obtener resultados de alta fiabilidad.

En primer lugar, una de las características del centro es que pertenece al convenio M.E.C/ British Council, de manera que he empleado la guía para el desarrollo del currículo integrado para la selección de los cuentos *The elephant and the bad baby* y *The very hungry Caterpillar* (Agudo et ál. 2006).

Se sugiere la utilización de ambos cuentos en el 2º curso de Primaria, pero ese no ha sido el único criterio seguido para su elección. Ellis y Brewster (2014) establecen una serie de semejanzas entre ambas historias, lo que las convierte en historias adecuadas para la realización de esta intervención. Tanto la historia *The very hungry Caterpillar* como *The elephant and the bad baby* pertenecen al género narrativo, su contenido tiene carácter acumulativo, muchas de sus estructuras y expresiones se repiten, su construcción se basa en una secuencia de episodios simples, y comparten focos temáticos muy similares alrededor de los animales y los alimentos (Anexo XXI).

El análisis previo de las historias por parte del investigador es relevante para generar posteriormente las preguntas del test de comprensión. Una herramienta altamente eficaz para analizar detalladamente una historia y, por ende, identificar sus ideas más importantes, es lo que Cooper (1990) denomina “mapa de la historia” lo que, incidentalmente, se corresponde con una tipología de mapa conceptual.

A continuación, se muestran los dos mapas de las historias trabajadas en el aula.

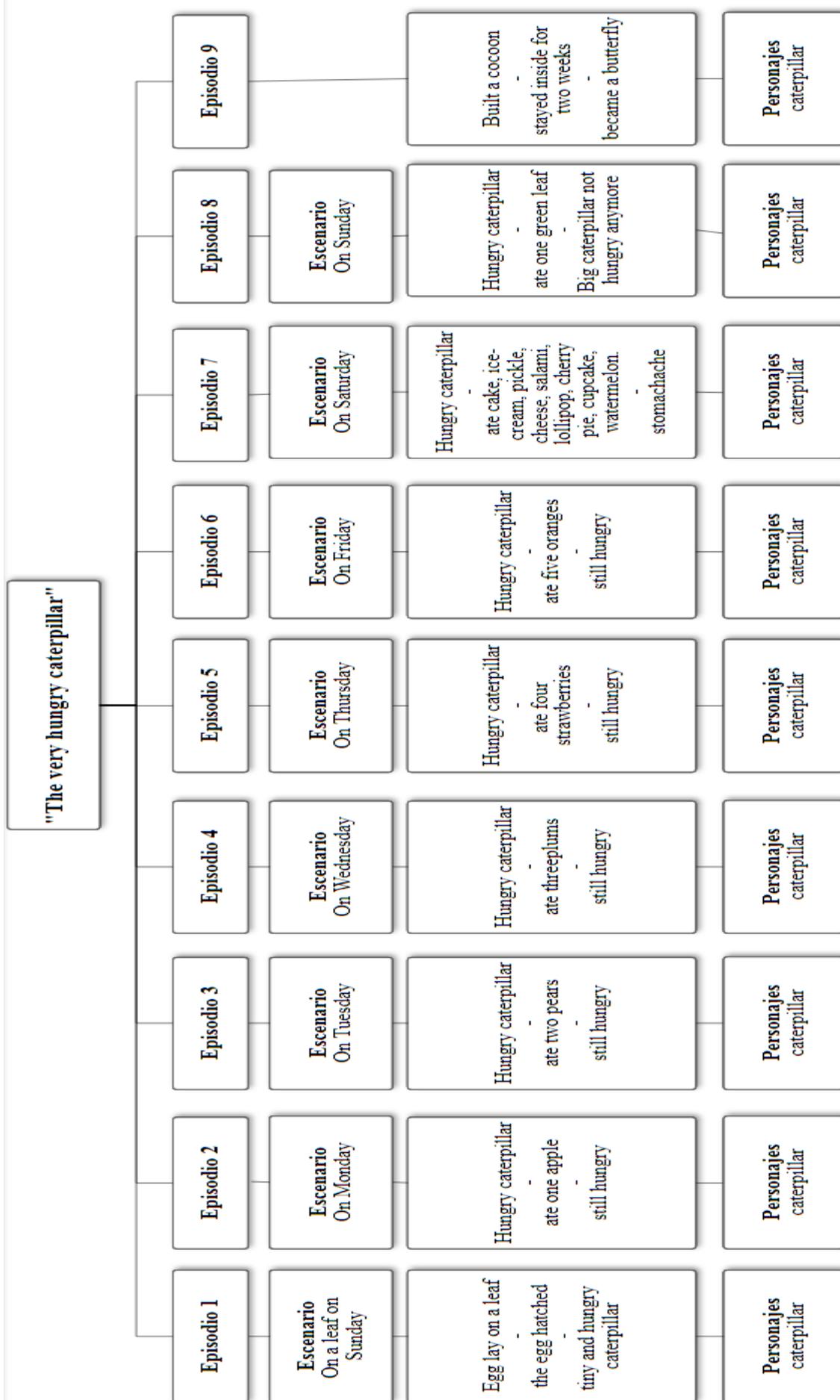


Figura 3: Mapa de la historia "The very hungry Caterpillar". Elaboración propia.

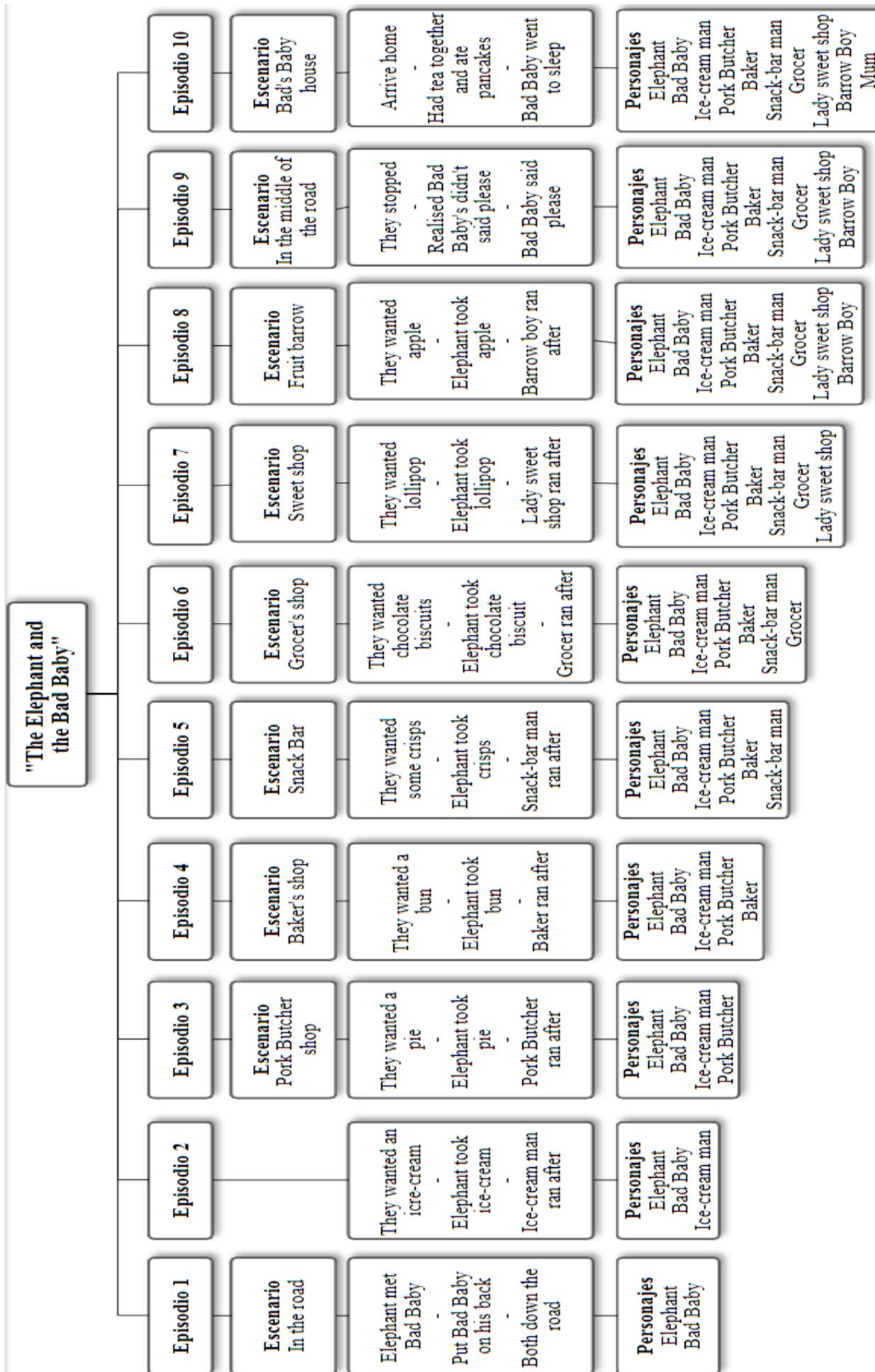


Figura 2. Mapa de la historia "The Elephant and the Bad Baby". Elaboración propia.

Los tests de comprensión y los criterios de corrección

En el presente apartado, se explicarán los tests empleados para cada una de las evaluaciones y se expondrán los diversos criterios de corrección objetivos con el fin de justificar las puntuaciones obtenidas.

En primer lugar, por lo que respecta a la elaboración de las pruebas, quisiera referirme a la tipología de preguntas empleadas. Las preguntas cerradas no aportan resultados significativos para evaluar la comprensión de cuentos pero las preguntas abiertas no son el tipo de pregunta adecuado, puesto que la mayoría de los niños aún poseen dificultades para expresarse por escrito en la L1 y más aún en la segunda lengua. Por ello, las preguntas empleadas finalmente en las pruebas son preguntas muy directas, que precisan tanto del recuerdo como de la comprensión de la historia para poder ser respondidas pero que, a su vez, se pueden responder con una única palabra.

En segundo lugar, cabe plantearse qué es lo que hay que preguntar. Los mapas de las historias realizados son un recurso empleado para solventar este punto, pues en ellos queda reflejado toda la información relevante y en cierto modo opera como una suerte de plantilla para elaborar el test con el que evaluar la comprensión de los cuentos.

Tanto el test de *“The very hungry Caterpillar”* (Anexo XXV) como el de *“The Elephant and the Bad Baby”* (Anexo XXIII) incluyen un total de ocho preguntas. La primera de ellas, consiste en secuenciar la historia, las seis cuestiones siguientes son preguntas directas sobre diversos episodios de la narración y la última es una pregunta diferente a las demás, pues es de carácter abierto, dado que es aquí donde los niños deben expresar, con sus palabras y a su nivel de competencia escrita, aquello que han aprendido tras la sesión realizada.

De igual manera, ambos tests se puntúan sobre un total de 19 puntos: la primera pregunta sobre la secuenciación de la narración se puntúa entre 0 y 11 puntos, las seis preguntas directas se puntúa cada una de ellas con 0 ó 1 si la respuesta es incorrecta o correcta respectivamente, y la última pregunta, de carácter abierto, se puntúa con 2 puntos si la respuesta ofertada es fruto de una inferencia, con 1 punto si la respuesta es literal o con 0 puntos si no hay respuesta.

Tabla 9: Criterios de corrección para las pruebas de comprensión.

	Nº pregunta	Puntuación	Criterio
<i>“The Elephant and the Bad Baby”</i>	1	0 a 11	Por cada respuesta acertada, 1 punto.
	2 a 7	0 ó 1	Si es correcta 1p; si no es correcta o no hay respuesta, 0.
	8	2, 1 ó 0	2p si es fruto de una inferencia (hay que decir “por favor”). 1p si es una respuesta literal (han adquirido nuevo vocabulario). 0p si no hay respuesta.
<i>“The very hungry caterpillar”</i>	1	0 a 11	Por cada respuesta acertada, 1,1 punto.
	2 a 7	0 ó 1	Si es correcta 1p, si no es correcta o no hay respuesta 0.
	8	2, 1 ó 0	2p si es fruto de una inferencia (hay que comer con moderación y el ciclo de la oruga). 1p si es una respuesta literal (han adquirido nuevo vocabulario). 0p si no hay respuesta.

Nota: la tabla muestra cómo deben corregirse las pruebas de comprensión, tanto la de “The Elephant and the Bad Baby” como la de “The very hungry Caterpillar”. Se señala el rango de puntuación de cada una de las preguntas y se establece el criterio de asignación de puntos en función de la respuesta dada por los alumnos.

Por último, quisiera mencionar que para la corrección de las pruebas no se tiene en cuenta la corrección de la expresión escrita (*accuracy*), es decir, no se tendrán en cuenta las faltas gramaticales u ortográficas sino que se evaluará el grado de comprensión de la historia, puesto que no es una prueba destinada a medir el nivel de corrección gramatical.

Análisis de resultados

En este apartado serán analizados los resultados de las pruebas de comprensión, en primer lugar, de manera individual y, posteriormente, de forma comparada.

En cuanto al grupo o muestra experimental, obtuvo una media en la prueba de comprensión inicial de 10,77 puntos. Sin embargo, la media se vio incrementada hasta

13,14 puntos en la prueba de comprensión final, allí donde la variable (organizadores gráficos) fue introducida. Es decir, la puntuación aumentó en 2,37 puntos.

De los 26 alumnos que conforman el grupo experimental, 18 de ellos (69,2%) han aumentado su puntuación en el test de comprensión tras realizar las actividades con los organizadores gráficos en el aula, 6 alumnos (23,1%) han disminuido su puntuación y 2 (7,7%) han mantenido su puntuación.

La media de incremento individual entre la evaluación inicial y final es de 2,37. De los 18 alumnos que aumentaron su puntuación, 15 lo han hecho superando la media y 3 han aumentado su puntuación sin superar la media.

En cuanto al alumno que padece autismo, se encuentra representado en la siguiente gráfica como alumno número 1. En este caso particular, el alumno ha aumentado su puntuación y lo ha hecho superando la media, con un aumento destacable de 3,5 puntos tras haber participado en las actividades con organizadores gráficos.

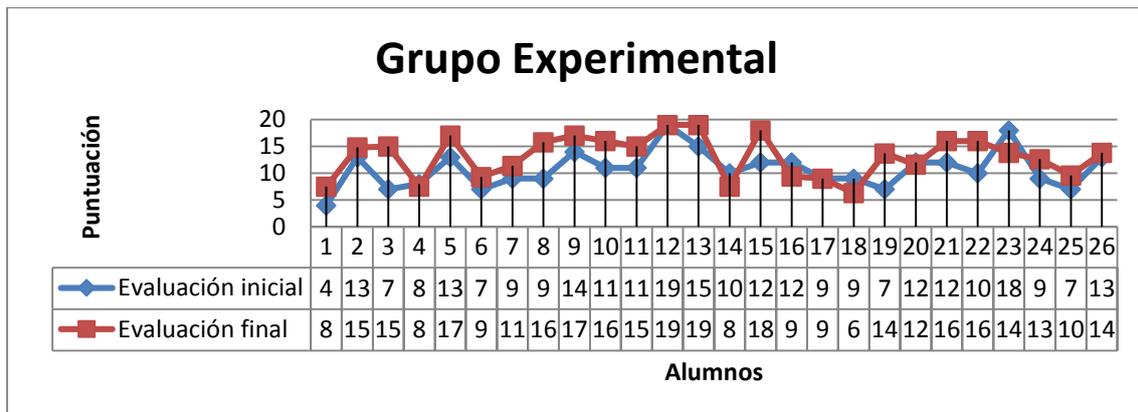


Figura 4: Puntuaciones en pruebas de comprensión de la muestra Experimental. Elaboración propia.

El grupo de control, igualmente, se encuentra formado por un total de 26 alumnos de los cuales 16 (61,53%) han aumentado la puntuación en la prueba de comprensión final. Un total de 9 alumnos (34,62%) ha disminuido su puntuación y un alumno (3,85%) ha mantenido la puntuación.

En cuanto a la media de aumento general entre evaluación inicial y final, cabe destacar que el grupo ha evolucionado de 10 puntos a 10,31 puntos, es decir, 0,31 puntos.

La media de aumento individual entre evaluación inicial y final es de 0,82. De los que han aumentado la puntuación, 13 lo han hecho superando la media y 3 han aumentado su puntuación sin sobrepasar la media.

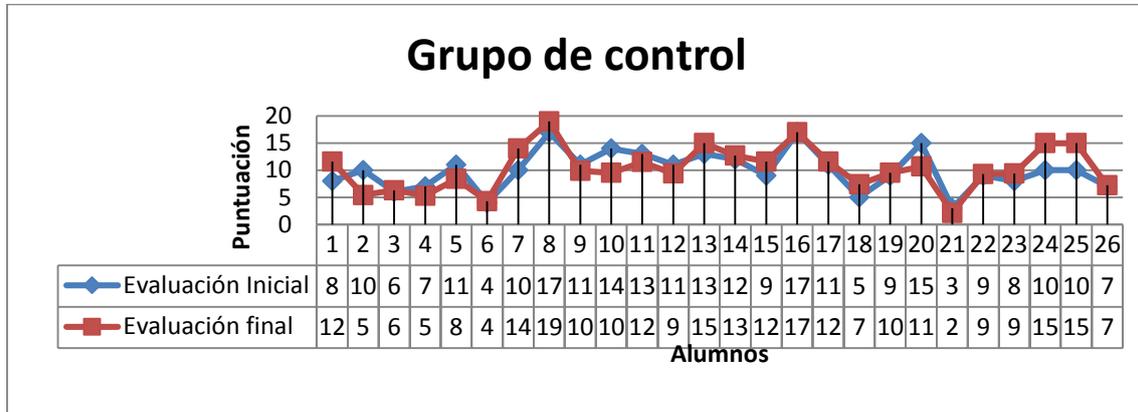


Figura 5: Puntuaciones en pruebas de comprensión de la muestra de Control. Elaboración propia.

En definitiva, cabe destacar que la diferencia en las evaluaciones iniciales entre grupo experimental y grupo de control es de 0,77 puntos pero, tras la incorporación de la variable organizadores gráficos en el aula de la muestra experimental, la diferencia de las evaluaciones finales entre ambos grupos asciende a 2,83 puntos. Si bien es cierto que desde el principio de la investigación el grupo experimental parte con una media de puntos más elevada que el grupo de control, la diferencia inicial no es tan acentuada como la que se constata en la evaluación final, donde se cuadruplica con respecto a la diferencia inicial.

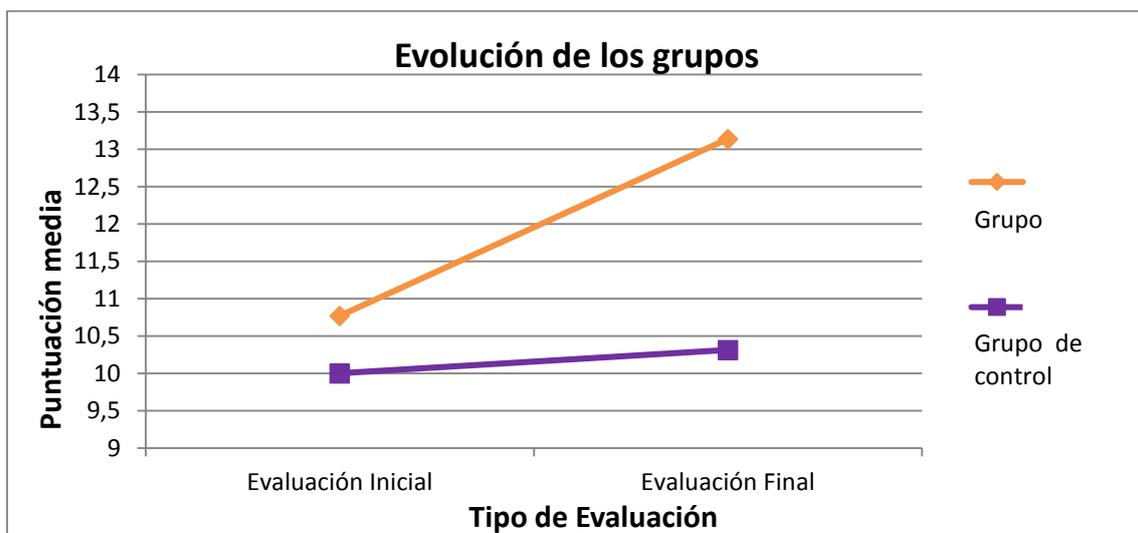


Figura 6: Comparación de puntuaciones en pruebas de comprensión de ambas muestras. Elaboración propia.

Empleando organizadores gráficos, las puntuaciones para evaluar el grado de comprensión de las historias han aumentado. En el caso del alumno con NEE, el uso de organizadores gráficos ha sido claramente beneficioso.

Posteriores estudios involucrando mayor cantidad de alumnado podrían verificar lo que inicialmente sugiere esta pequeña intervención, esto es, que los organizadores gráficos son una herramienta cognitiva beneficiosa para la comprensión de cuentos en inglés. De igual manera, un posterior estudio podría determinar igualmente, tal y como ha sucedido en esta pequeña intervención, si también otros alumnos con trastorno del espectro autista pueden beneficiarse del uso de organizadores gráficos para la comprensión de cuentos en inglés. A pesar de que la muestra es muy limitada, y de que sus resultados tienen una validez provisional y todavía sujeta a ulterior verificación antes de considerarlos generalizables, pues ello requeriría otros estudios con poblaciones y muestras más amplias y herramientas de análisis más sofisticadas, este microestudio permite tender un puente entre las primeras impresiones de los docentes y una observación más objetiva de la efectividad de los recursos o prácticas que utiliza basada en evidencias, trata de salvar la brecha entre la teoría y la práctica y ofrece la posibilidad de hacer de las aulas lugares de acción profesional y de reflexión pedagógica, y escenarios donde la razón y la pasión (el corazón y los afectos) se dan la mano.

7. Conclusiones

En el presente TFG he llevado a cabo una clasificación de organizadores gráficos y una pequeña intervención en un centro escolar de Salamanca para comprobar la eficacia de los mismos en la comprensión de cuentos en inglés. Tras introducir brevemente el concepto de organizador gráfico, establecer sus características y realizar una tipología de los mismos, he procedido a diseñar y llevar a cabo un experimento controlado que me ha permitido comprobar los beneficios que trae consigo el uso de organizadores gráficos en la comprensión de los cuentos.

La educación bilingüe es, como hemos visto, una tendencia global en un mundo cada vez más interdependiente, en el que la lengua inglesa opera, de hecho, como la principal herramienta de comunicación con personas y entre instituciones que no

comparten un mismo idioma. Las administraciones educativas apuestan por una familiarización con ese idioma desde edades cada vez más tempranas con el principal objetivo de formar individuos competentes en esa lengua global. En nuestro país conviven dos modalidades de educación bilingüe, las secciones escolares bilingües y los colegios integrantes del proyecto M.E.C / British Council que se inició en el año 1996 y de los que las primeras han recibido su impulso inicial y para las que siguen siendo una referencia. Mi proyecto se desarrolla en uno de esos colegios pioneros que hoy sigue gozando del mismo prestigio que cuando emprendió esa iniciativa educativa. Las aulas en ese colegio, y en general, se caracterizan en la actualidad por su diversidad, por ser cada vez más inclusivas y por reconocer que los niños, en sociedades cada vez más complejas y plurales, tienen modos de aprender diferentes y poseen múltiples formas de acceso al conocimiento significativo, es decir, “múltiples inteligencias”. Por eso, los recursos de enseñanza hoy responden igualmente a esa diversidad.

La enseñanza del idioma inglés refleja esos mismos rasgos de innovación, integración, y pluralidad y, sensible a los modos diferentes de aprender, utiliza herramientas consonantes con las etapas de maduración de los niños y con las posibilidades que hoy en día ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación.

Entre las primeras siguen ocupando un lugar central, por su atractivo y por su potencial pedagógico, los cuentos, historias que integran el lenguaje y la vida, la razón y la imaginación, y que forjan vínculos entre la infancia y la edad adulta, la realidad y la ficción, la lengua materna y las segundas lenguas. A caballo entre la palabra escuchada y el relato escrito, y un paso más allá de las ilustraciones de los cuentos, se encuentran los organizadores visuales, que ayudan a secuenciar, jerarquizar, organizar la información, trazar mapas y plasmar de forma visual el contenido narrativo de las historias para comprenderlo mejor. Esos esquemas visuales son particularmente valiosos cuando queremos que los niños refuercen su cognición.

Me propuse estudiar las diversas modalidades de los organizadores gráficos e ilustrar su uso en el aula de inglés en la etapa de Educación Primaria con el fin de comprobar su eficacia en la comprensión de cuentos narrados en lengua inglesa. Tras conceptualizar la noción de “organizadores gráficos” y ofrecer una tipología de los mismos llevé a cabo una pequeña intervención didáctica y un estudio tentativo que me ha

permitido experimentar y obtener un primer conjunto de evidencias que sugieren una respuesta positiva a esa hipótesis de partida pues, aún cuando los resultados son provisionales, la diferencia entre el grado de asimilación de los cuentos por parte de niños que han contado con ayuda de organizadores visuales y los que no lo han hecho es significativa.

Además de haber cumplido los objetivos que perseguía, el desarrollo del trabajo me ha permitido extraer otro conjunto de importantes conclusiones desde la perspectiva personal, académica y profesional:

- Desde el otro lado del “espejo” de la educación, antes como niña y ahora como maestra, antes como receptora y ahora como narradora, antes seducida por la magia de los cuentos y ahora curiosa por entender el porqué de su fascinación, sigo creyendo, y quizás todavía más que antes, en su poder pedagógico y en su maravilloso potencial para enseñar de una manera tan natural que la lengua con la que se transmite, ya sea la L1 o la L2 cobra vida en los niños y la llena de sentido.
- El estudio de los organizadores gráficos me ha permitido adentrarme en el cómo y en el porqué de los procesos cognitivos, cómo aprendemos mejor y porqué resulta importante que a la comprensión lingüística en L2, como un paso preliminar para la expresión oral y escrita, acompañen maneras de organizar la información a través de asociaciones, secuencias, jerarquías, pasos lógicos, clasificaciones, representaciones icónicas y mapas conceptuales.
- Explorar esas herramientas de aprendizaje me ha hecho sorprenderme a mí misma entendiendo lo que, sin palabras o con ellas, y de maneras muy diversas me han comunicado mis mejores formadores: que la mejor forma de aprender es enseñar, que la mejor manera de enseñar es seguir aprendiendo y que los maestros no sólo enseñan contenidos (*what*) sino significados (*why*) y modos de aprender (*how*).
- Si bien los organizadores gráficos sirven como herramienta auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, y son un recurso de *scaffolding* o andamiaje que en primera instancia se desarrolla con la guía de la maestra, su uso constante puede transformarlos en formas habituales de aprendizaje para los niños hasta convertirse en valiosos procedimientos de cognición aplicables a cualquier ámbito de sus vidas.

- Y como el aprendizaje de una L2 en edades tempranas se acerca a la adquisición de una L1 en tanto que las destrezas de comprensión y expresión oral preceden a las destrezas de escritura, los organizadores gráficos son una especie de “interfaz” entre ambas y pueden utilizarse *en* ambas lenguas y como puente *entre* ellas, a la vez que para facilitar las transiciones entre las etapas de educación infantil y primaria y entre las de enseñanza primaria y secundaria, así como entre disciplinas académicas diversas en L1 y en L2, entre el género de ficción y otros géneros textuales, entre la expresión gráfica y la composición escrita, y entre la enseñanza ordinaria y la enseñanza a niños con NEE.

Consciente de las limitaciones de mi estudio, considero que una perspectiva futura del presente trabajo sería la de elaborar ulteriores investigaciones que pudieran arrojar resultados del todo concluyentes, que ampliaran y complementaran su objeto de estudio o que atendieran específicamente a variables que ahora exceden a su alcance, pero con el presente TFG he abierto una puerta e iniciado una andadura que espero proseguir en el futuro, esta vez consciente de la posibilidad real, pero también de la necesidad, de unir teoría y práctica, acción y reflexión, los conocimientos básicos adquiridos a lo largo de mi formación en el grado de Maestra en Educación Primaria y durante la mención de lengua inglesa y la aplicación efectiva y responsable de los recursos y de los métodos que he presentado; y todo ello al servicio de los niños, para que ellos hagan de la lengua inglesa una experiencia vital y un vehículo de entendimiento entre los pueblos y las personas del mundo.

8. Referencias bibliográficas

- Agudo, M^a.T., González, R., Hill, E., Justo, M.A., Kelly, R., Locke, M., Medrano, M^a.P., Reilly, T. (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria: Convenio M.E.C/British Council*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Albery, D. (2012). *The TKT Course: Knowledge About Language (KAL) Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Armstrong, T. (2000). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Virginia, Estados Unidos: Allyn & Bacon
- Anderson, L., y Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. París: UNESCO.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bland, J. (2016). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The cognitive domain*. New York: David McKay.
- Carle, E. (1994). *The very hungry caterpillar*. London: Puffin Books.
- Christinson, M. (1999). Multiple Intelligences: Teaching the whole student. *ESL magazine*, 2(5), 10-13.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2018). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Cooper, J. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Gráficas Rogar.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh., D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durán, R., Sánchez-Reyes, S., Beltrán, F. (2007). *Propuestas para la formación del profesorado de la lengua inglesa en el espacio educativo europeo*. (2nd ed.). Salamanca: ALMAR.

- Ellis, G., Brewster, J. (2014). *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* (3rd ed.). London: The British Council. Recuperado de https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_D467_Storytelling_handbook_FINAL_web.pdf
- Gallardo, Y., y Moreno, A. (1999). *Módulo 3: Recolección de la información* (3^a ed.). Santa Fe de Bogotá: ARFOEDITORES LTDA.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: one language or two?. *Journal of Child Language*, 16(1), 161-179.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Graddol, D. y Meinhof, U., eds. (1999). English in a Changing World. *The AILA Review*, 13.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom* (1st ed.). England: Longman.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). London: Pearson.
- Hong Kong. (2001). *The use of graphic organizers to enhance thinking skills in the learning of economics*. Hong Kong: Education Dept.
- House, S. (1997). *An introduction to Teaching English to Children* (1st ed.). London: Richmond.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? En J. Enever, J. Moon y U. Raman (eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp.31-41). UK: Garnet Publishing Ltd.
- Kang Shin, J., Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. Boston, MA: Heinle ELT.
- Kang, S. (2004). Using visual organizers to enhance EFL instruction. *JALT Journal*, 58, 58-67.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principle in Language Teaching: Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press.

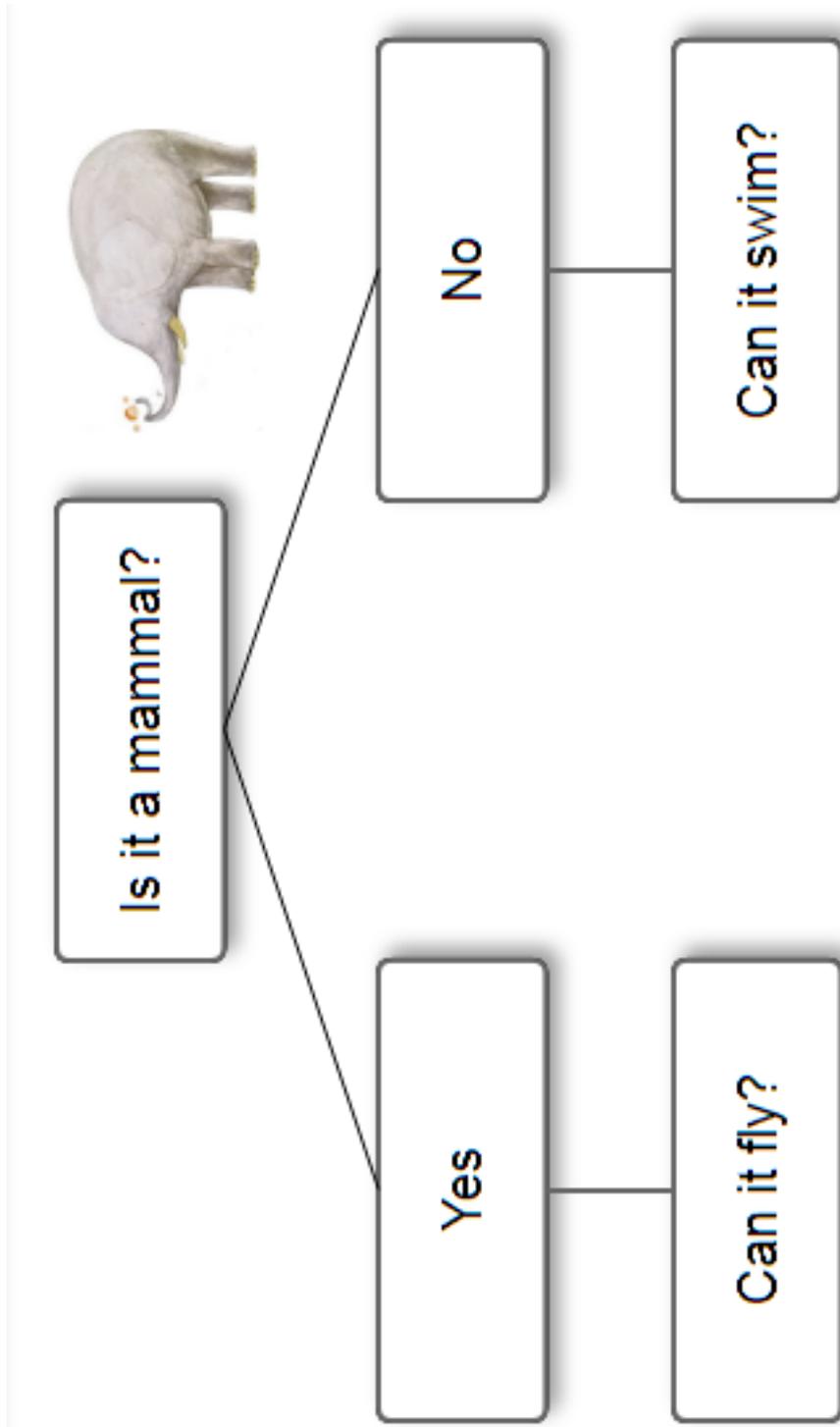
- Marsh, D. (1994). “Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning”. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Unión* (Lingua). Paris: University of Sorbonne.
- Marzano, R., Pickering, D. y Pollock, J. (2001). *Classroom Instruction that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McArthur. T. (2002). *The Oxford Guide to World English*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. (1992). Myths and misconceptions about Second Language Learning: What every teacher needs to unlearn. *Educational Practice Report: 5*. Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, Center for Applied Linguistics, Washington [Informe]. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352806.pdf>
- McMackin, M. y Witherell, N. (2005). Different Route to the Same Destination: Drawing Conclusions With Tiered Graphic Organizers. *The Reading Teacher*, 59(3), 242-252.
- Miskin, R. (2018). *Ruth Miskin Training*. Recuperado 25 mayo2018, de <http://www.ruthmiskin.com/en/about-ruth-miskin/>
- *Multiple Intelligences at the Friends Meeting School* [Imagen digital]. (2018). Recuperado de <https://www.friendsmeetingschool.org/pages.php?page=multiple-intelligences>
- Muñoz, J.M., Ontoria, A., Molina, A., (2011). El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, 343-361.
- Nieto, S. (2012). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: DYKINSON.
- Orden EDU 6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, BOCyL núm. 8, jueves 12 de enero de 2006, 781-783.
- Piaget (1978). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Ponce, H., López, M., Labra, J., Toro, Ó. (2010). Integración curricular de organizadores gráficos interactivos en la formación de profesores. *Revista de educación*, 357, 397-422.
- Real Academia Española (2014). Recurso. En *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.). Extraído el 29 de mayo, 2018 de <http://dle.rae.es/?id=VXlxWFW>
- Richards, J.C. y Rogers, S.T. (Eds.). (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz, R. (2014). *La enseñanza del inglés en la Educación Infantil: el desarrollo de la Conciencia Fonológica aplicado a la Fonética Sintética y el*

método Jolly Phonics. (Trabajo de Fin de Grado no publicado). Universidad Internacional de La Rioja, Barcelona.

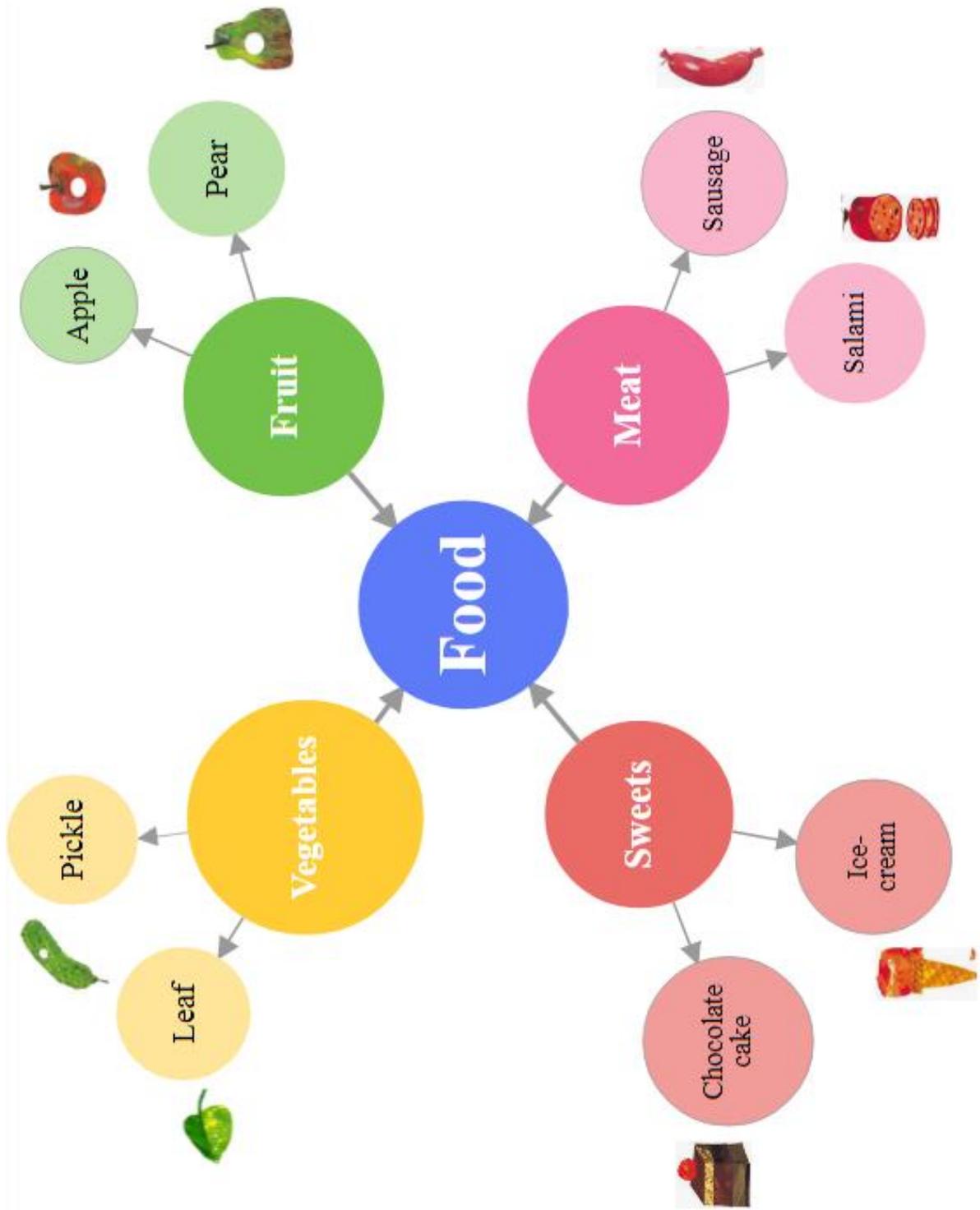
- Scieszka, J. (1996). *The True Story of the Three Little Pigs*. London: Puffin Books.
- Stassen, K. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia* (7ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Stull, A. y Mayer, R. (2007). Learning by Doing Versus Learning by Viewing: Three Experimental Comparisons of Learner-Generated Versus Author-Provided Graphic Organizers. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 808-820.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (4ª ed.). México: Limusa.
- Tobalina, J., Carbonero, A., y Martínez, M. (2017). *El programa bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Acción educativa. Recuperado de: <http://accioneducativa-mrp.org/wp-content/uploads/2017/10/informe-bilinguismo-2017-low.pdf>
- Villalustre, L. y Del Moral, E. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos “de” aprendizaje y “para” el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 9 (1), 15-27.
- Vipont, E. (1971). *The Elephant and the Bad Baby*. London: Puffin Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

9. Anexos

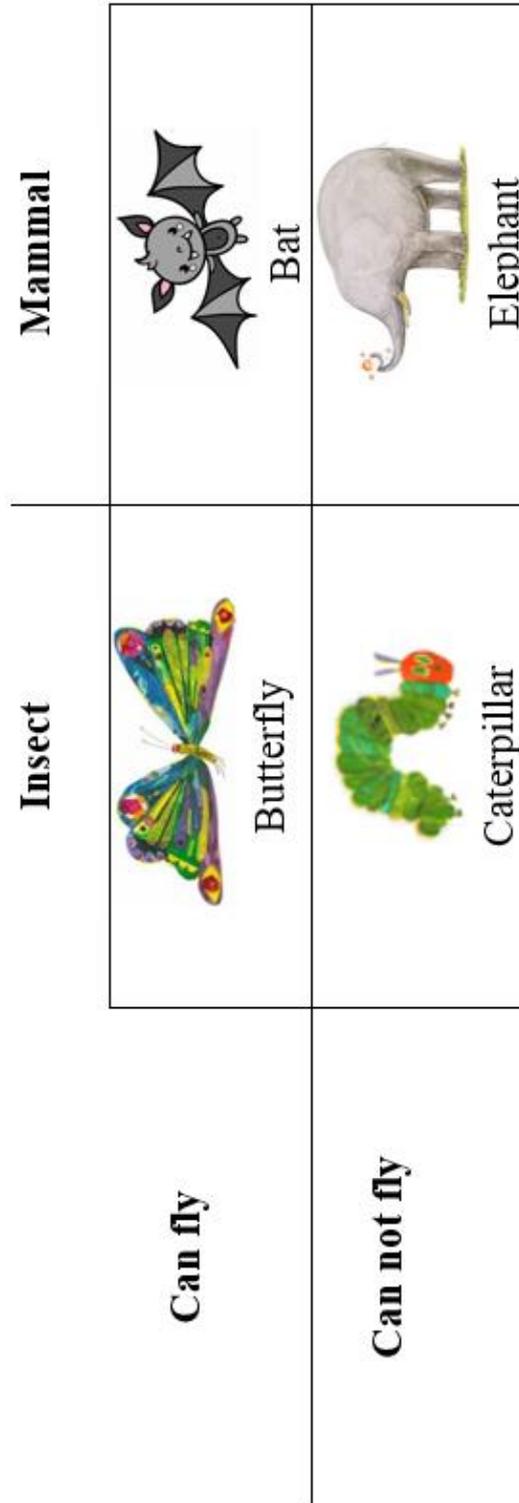
Anexo I: *Binary key*



Anexo II: Divergent and Convergent thinking web

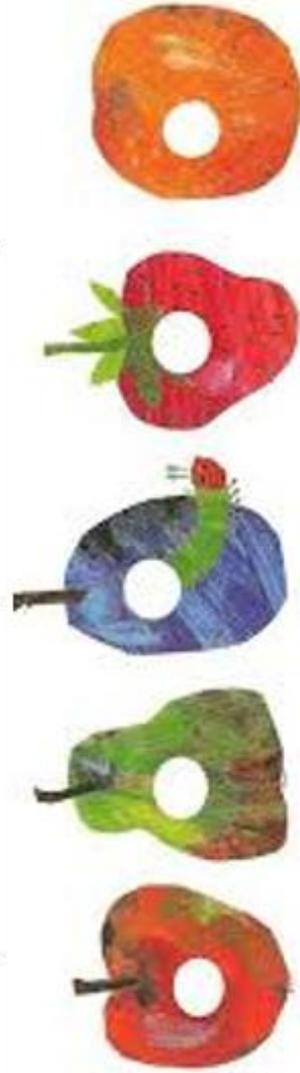


Anexo III: Carroll diagram



Anexo IV: KWHL

<p>K <i>What I know</i> </p>	<p>W <i>What I want to know</i> </p>	<p>H <i>How will I learn</i> </p>	<p>L <i>What I have learned</i> </p>
<p>-Caterpillars are tiny insects</p>	<p>- What do Caterpillars eat?</p>	<p>-Books</p>	<p>-Caterpillars eat a lot of different things. -Life cycle of caterpillars.</p>



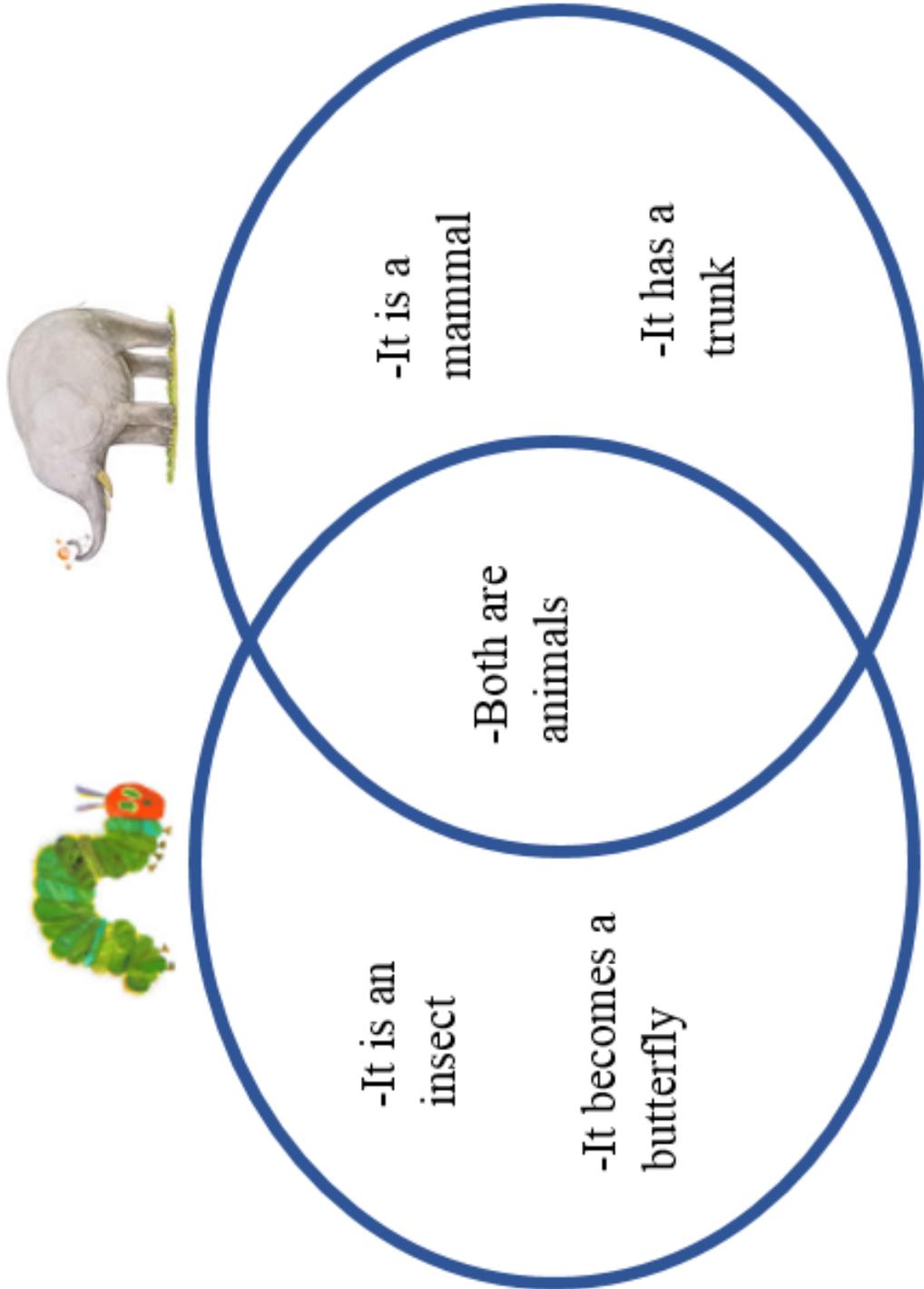
Anexo V: T-table

Why should Caterpillars be your favorite animal?

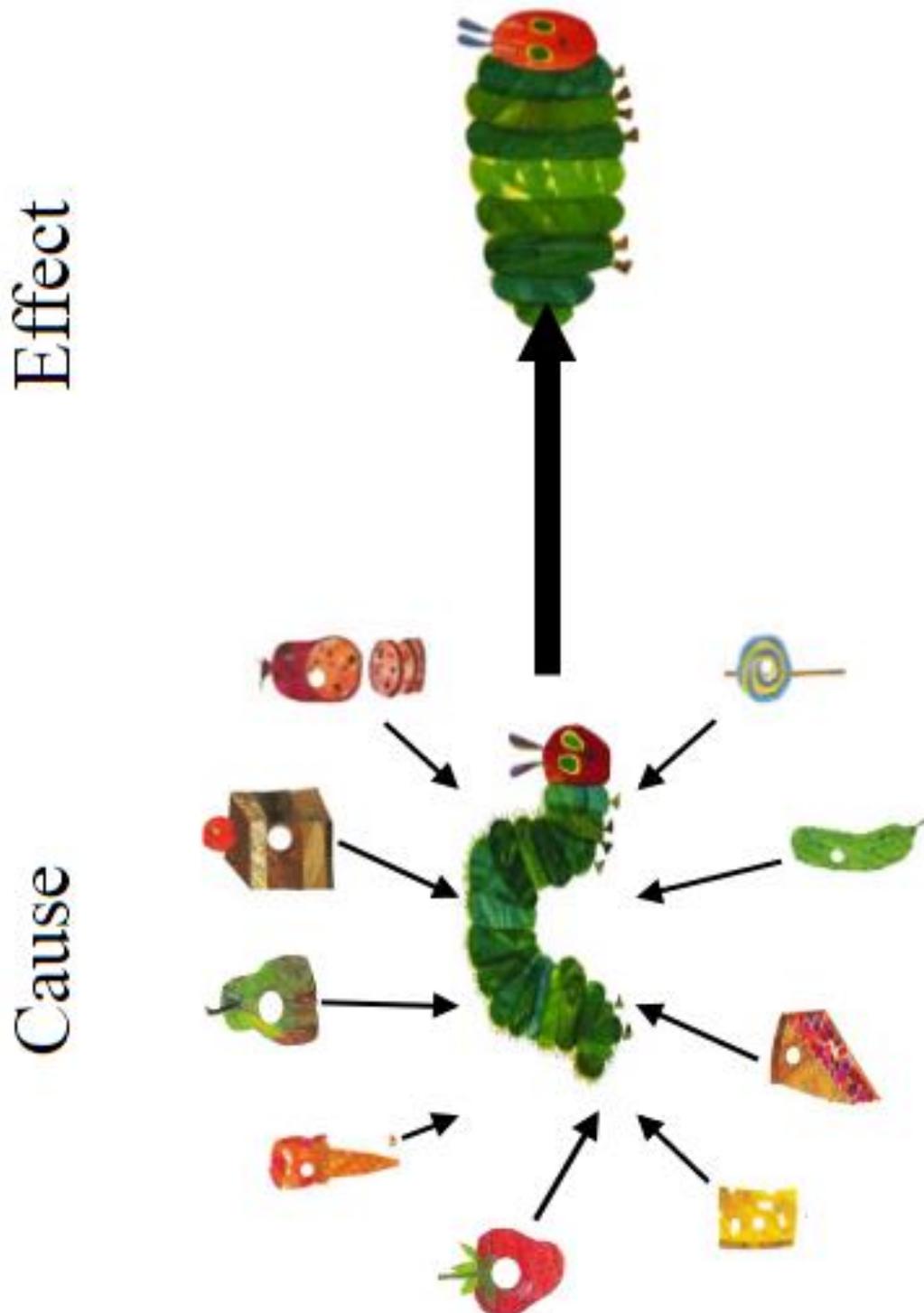
Reasons...	
For	Against
<p>They are cute and tiny.</p> <p>They turn into beautiful butterflies.</p> <p>You can take care of them at home, as pets.</p>	<p>They can sting you.</p> <p>They eat beautiful plants.</p>



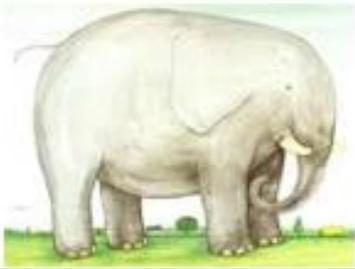
Anexo VI: Venn Diagram



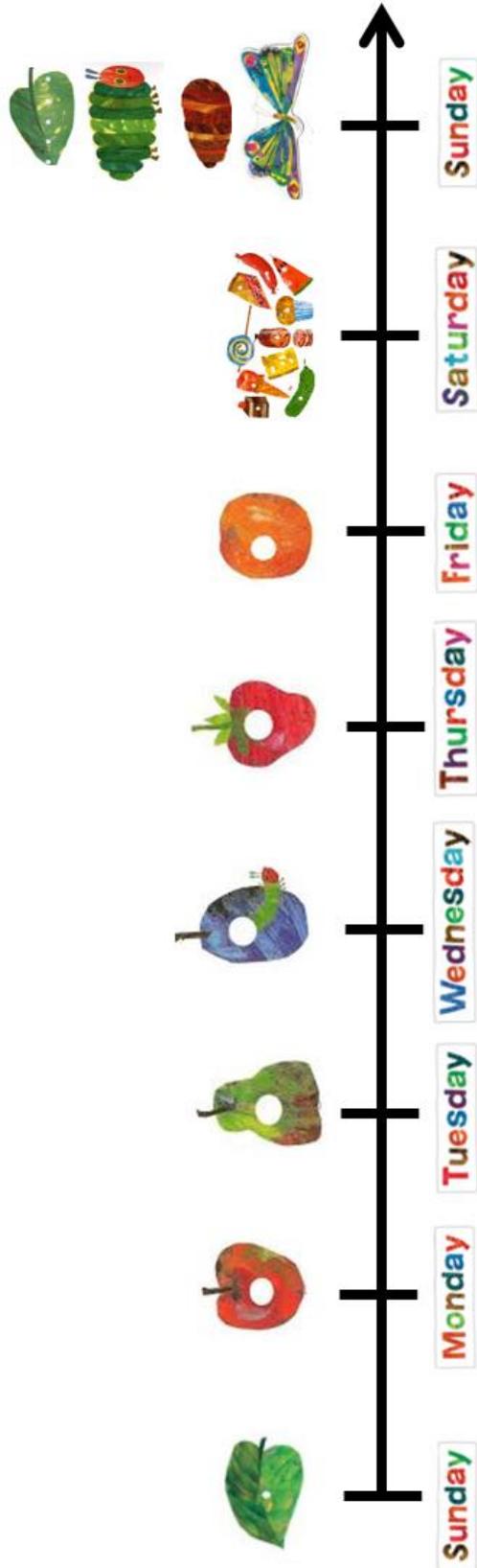
Anexo VII: Cause-effect diagram



Anexo VIII: Storyboard

<p>And the Elephant said to the Bad Baby if he would like a ride that day.</p> 	<p>The Bad Baby agreed on going on a ride with the Elephant that day.</p> 
<p>They said to Bad Baby that he has to say "Please".</p> 	<p>The lady from the sweet shop said that everything was delicious.</p> 

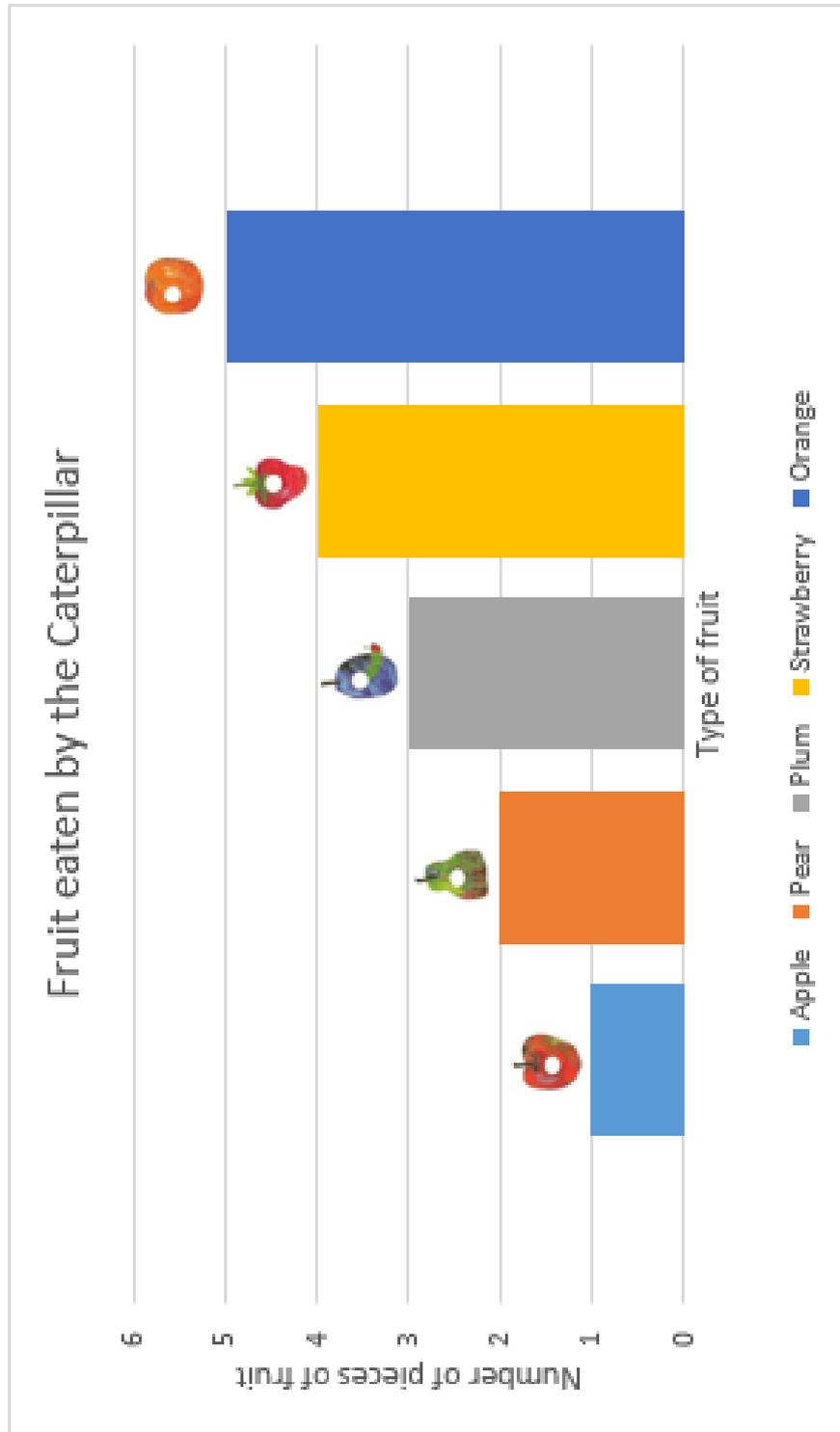
Anexo IX: Time-line



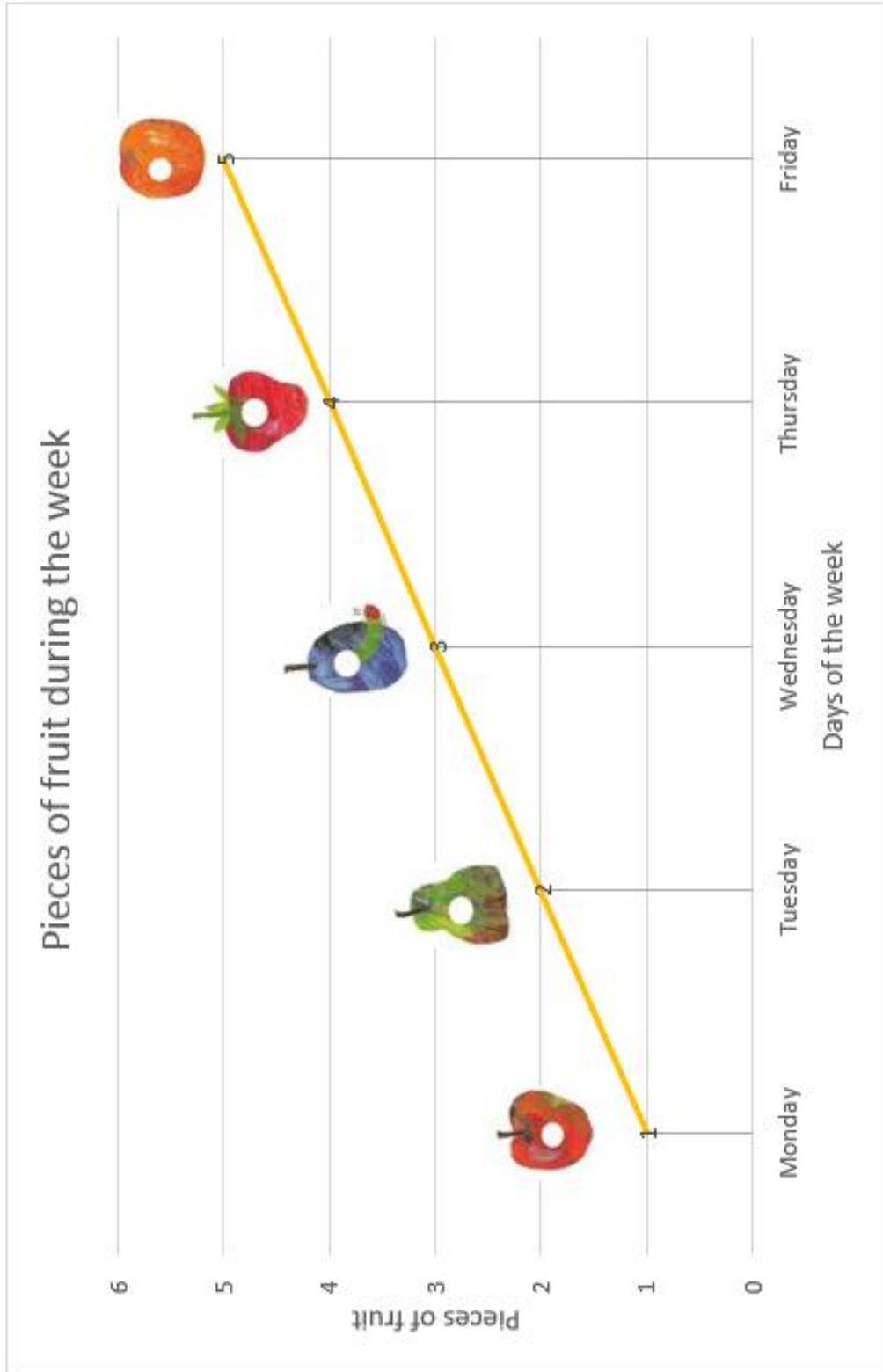
Anexo X: *Problem Solving organizer*



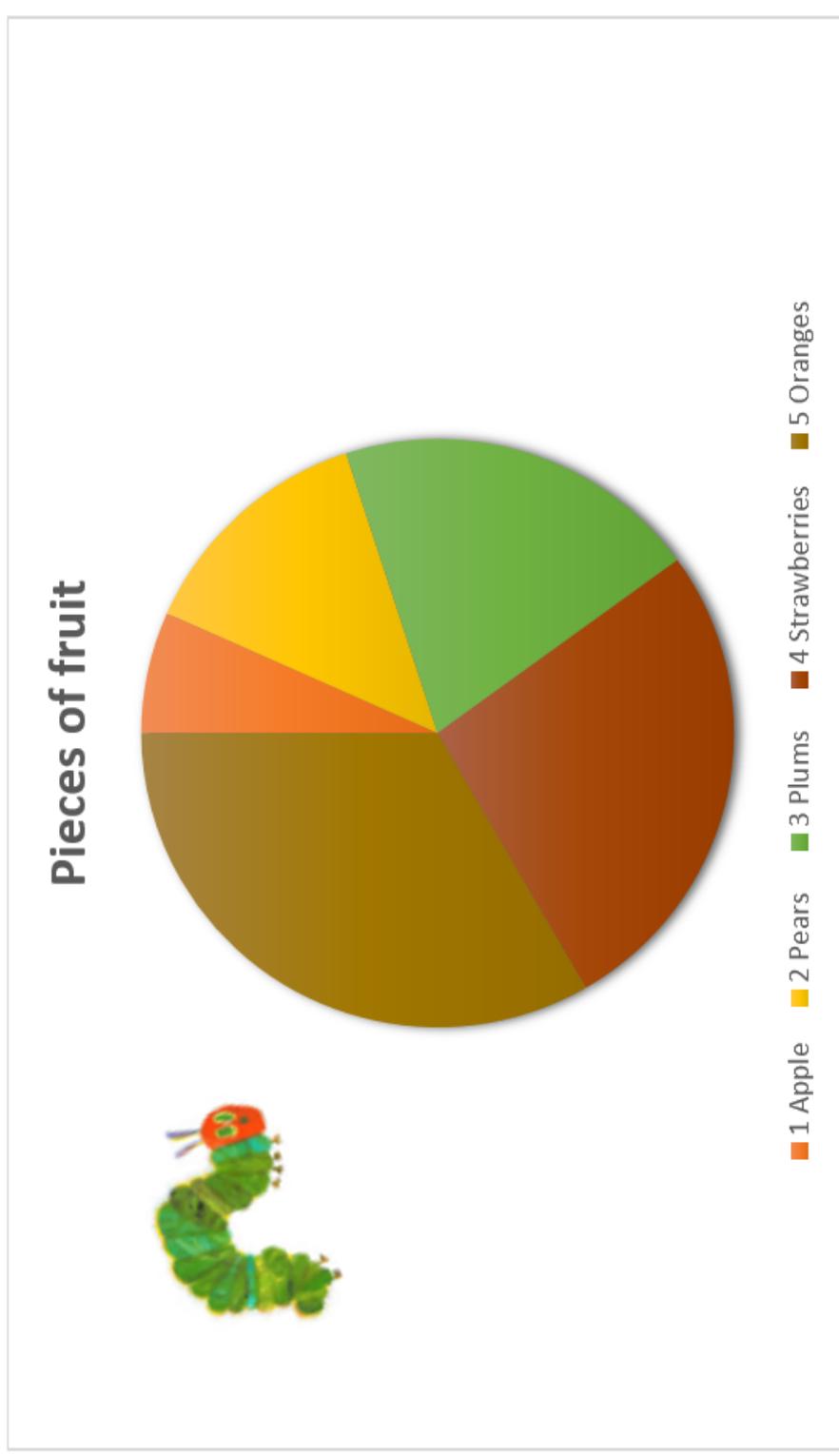
Anexo XI: Bar chart



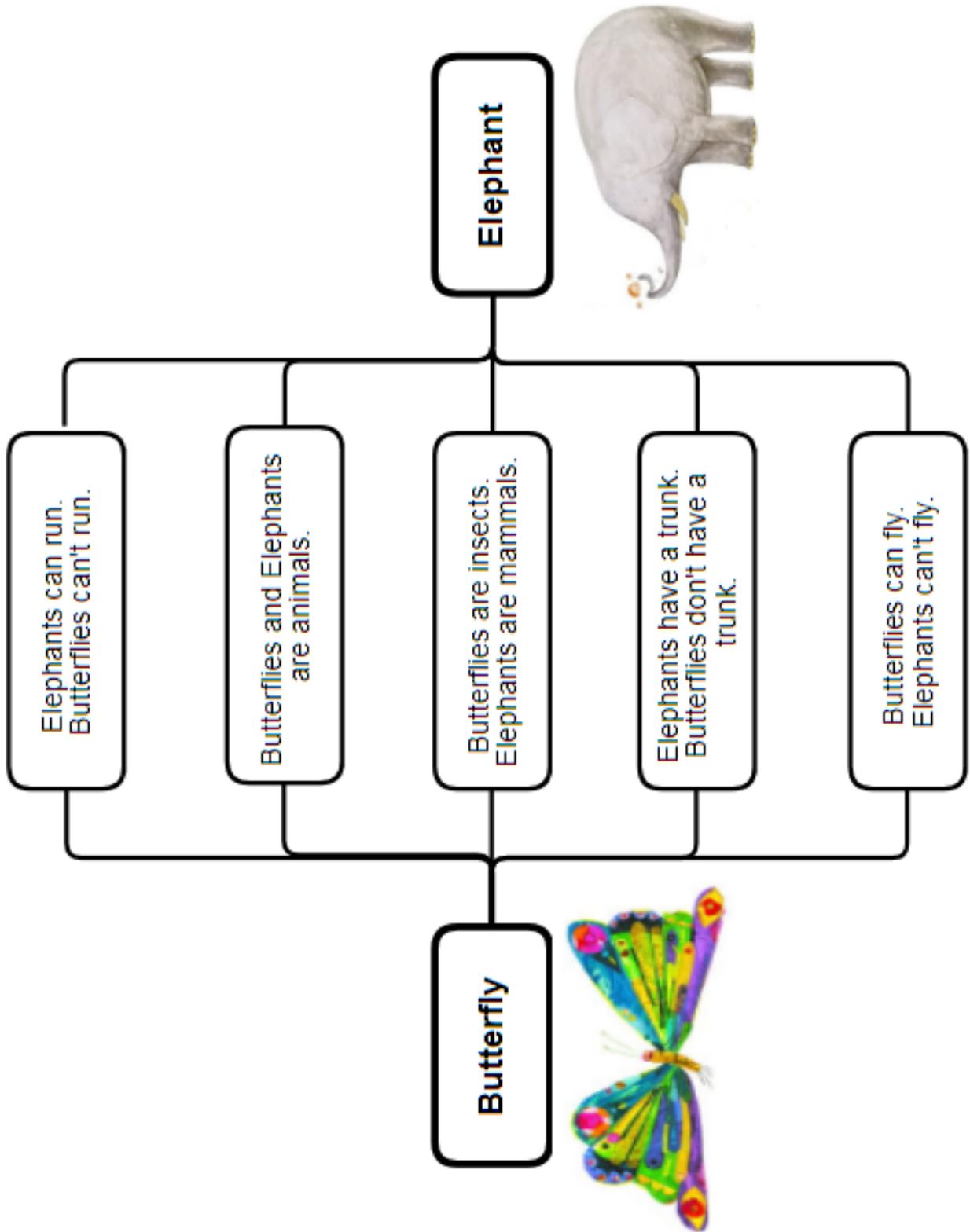
Anexo XII: Line graph



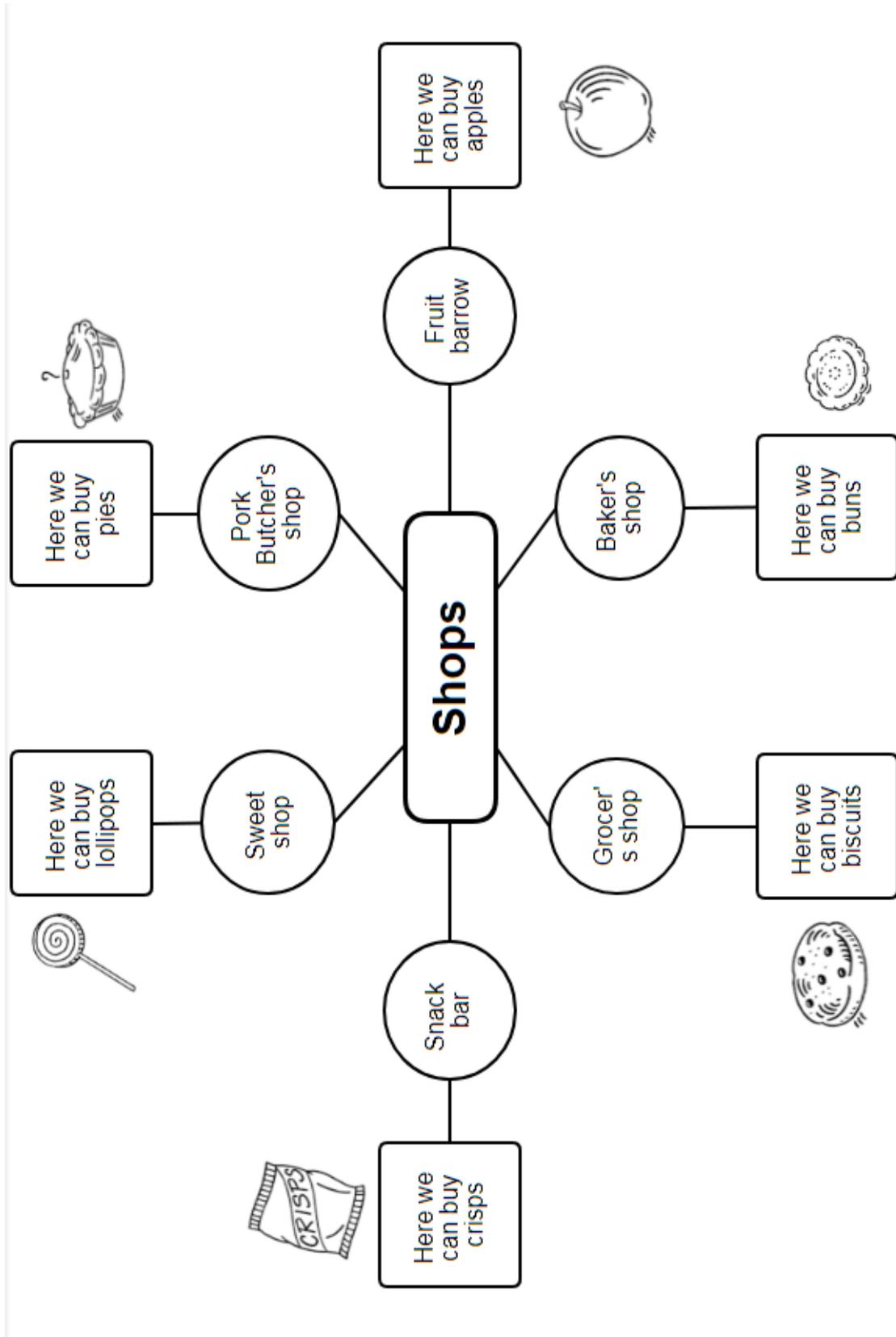
Anexo XIII: Pie chart



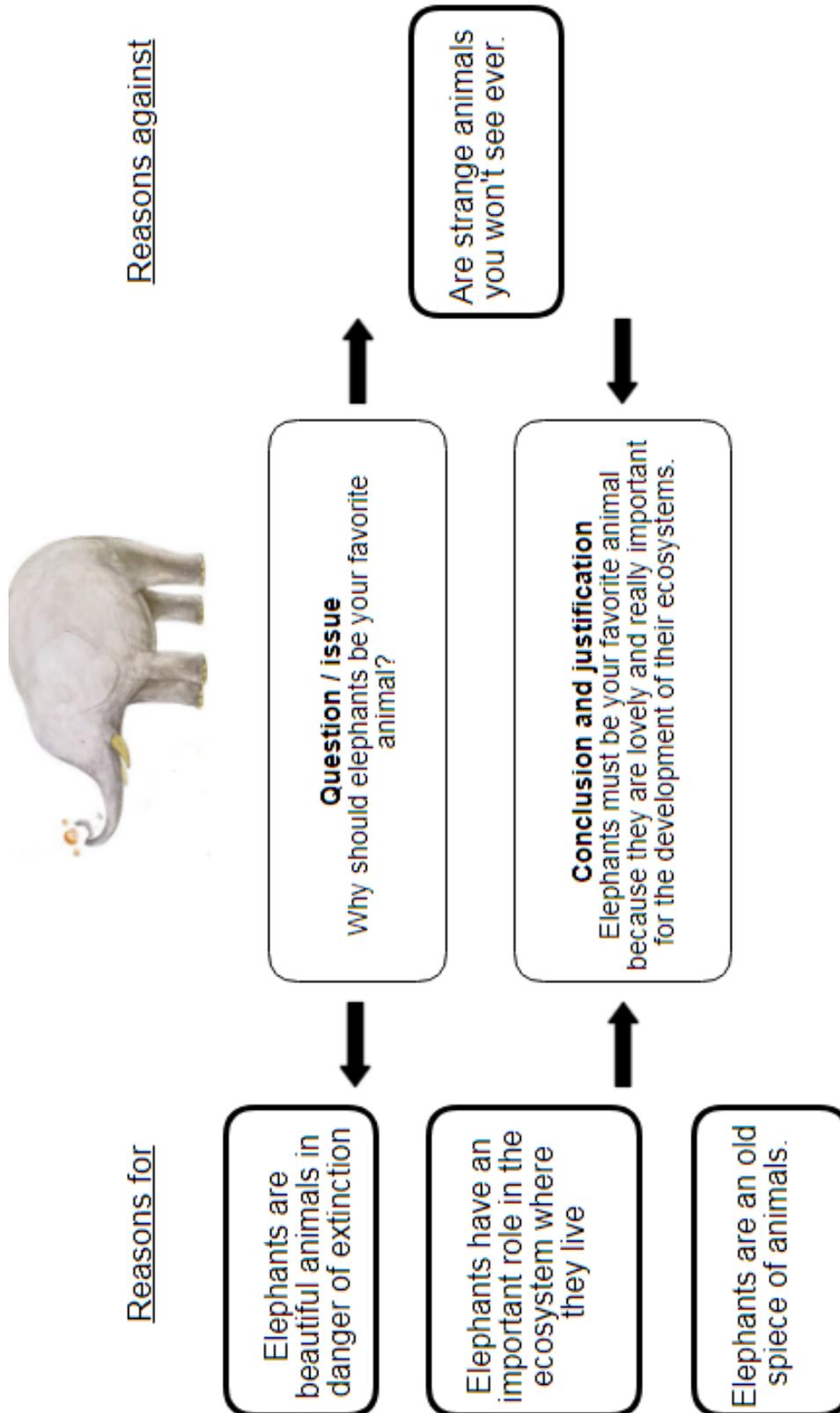
Anexo XIV: Compare map



Anexo XV: Multiple meaning map

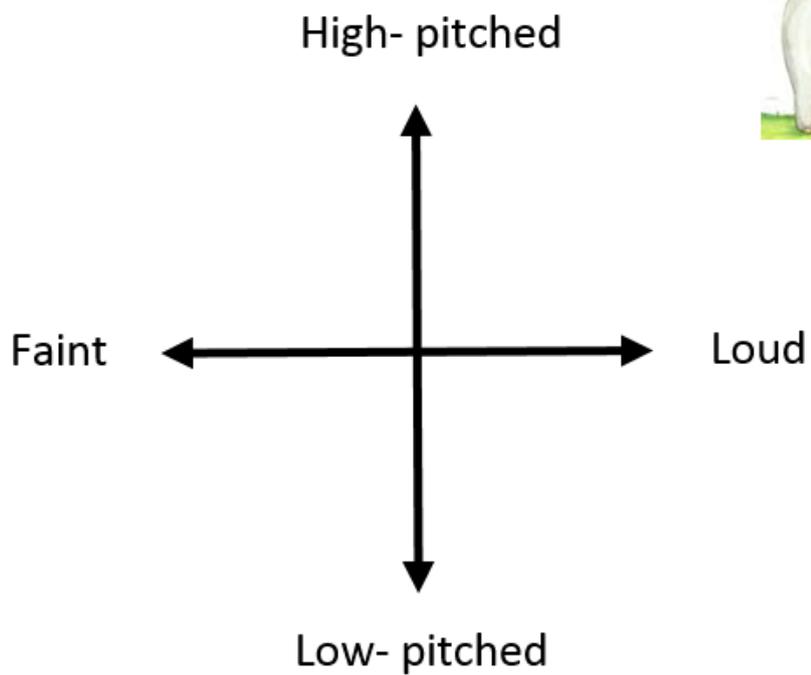


Anexo XVI: Discussion map

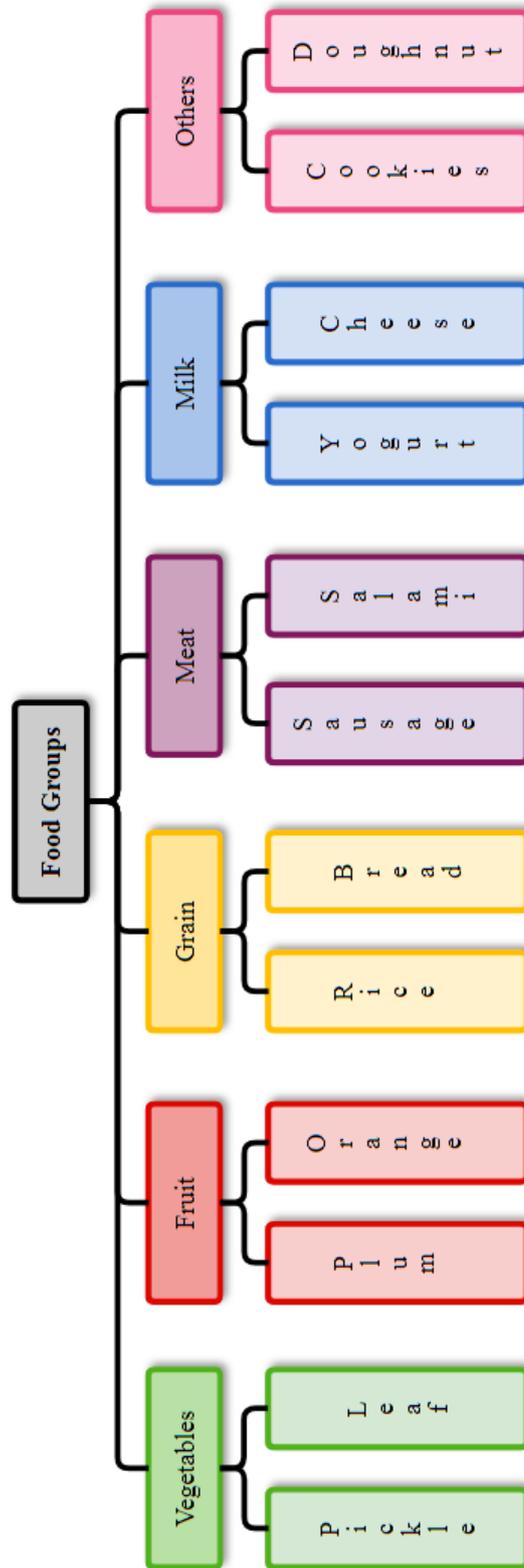


Anexo XVII: *Quadrants*

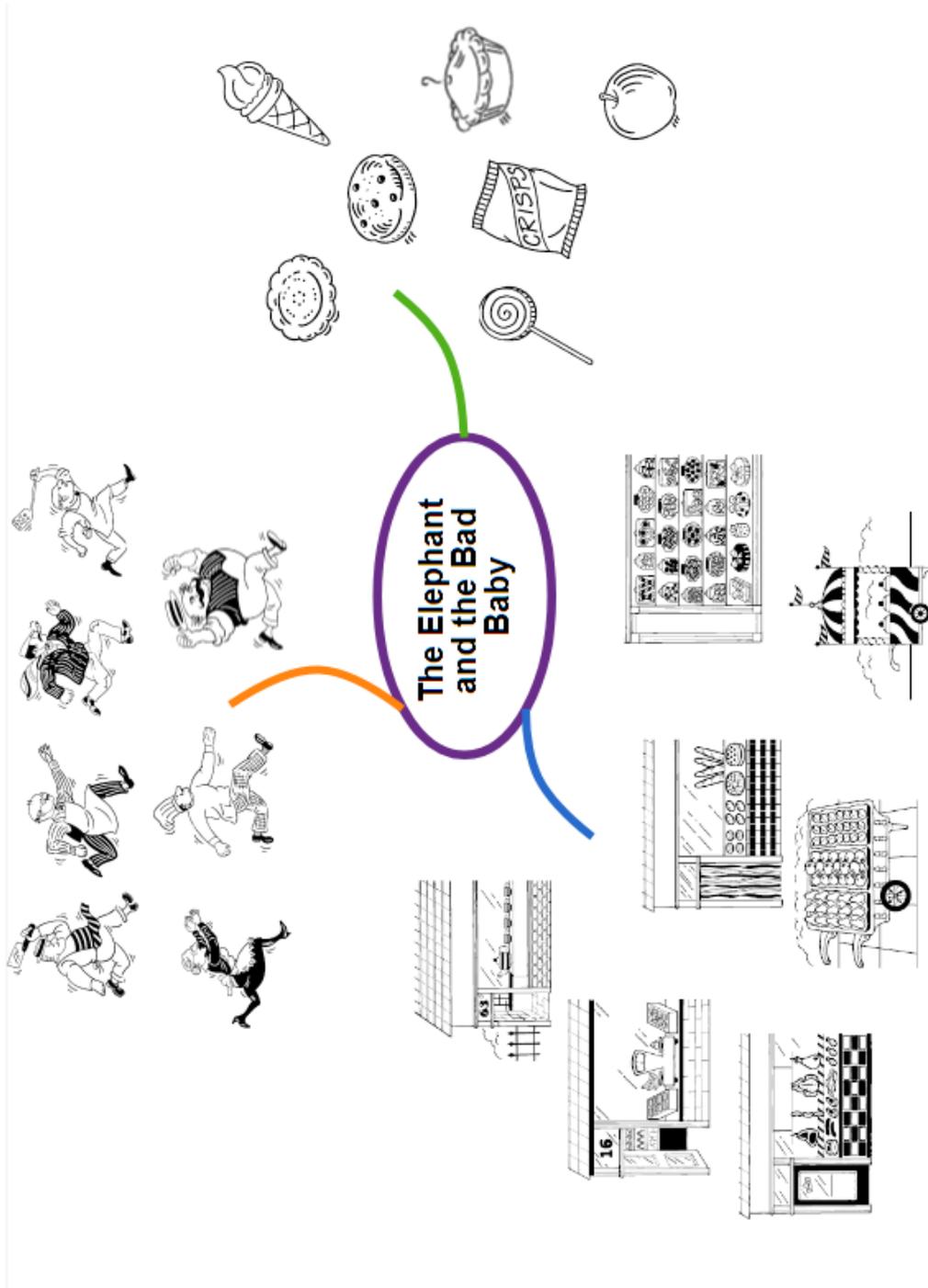
- Listen and classify the different sounds made by an Elephant



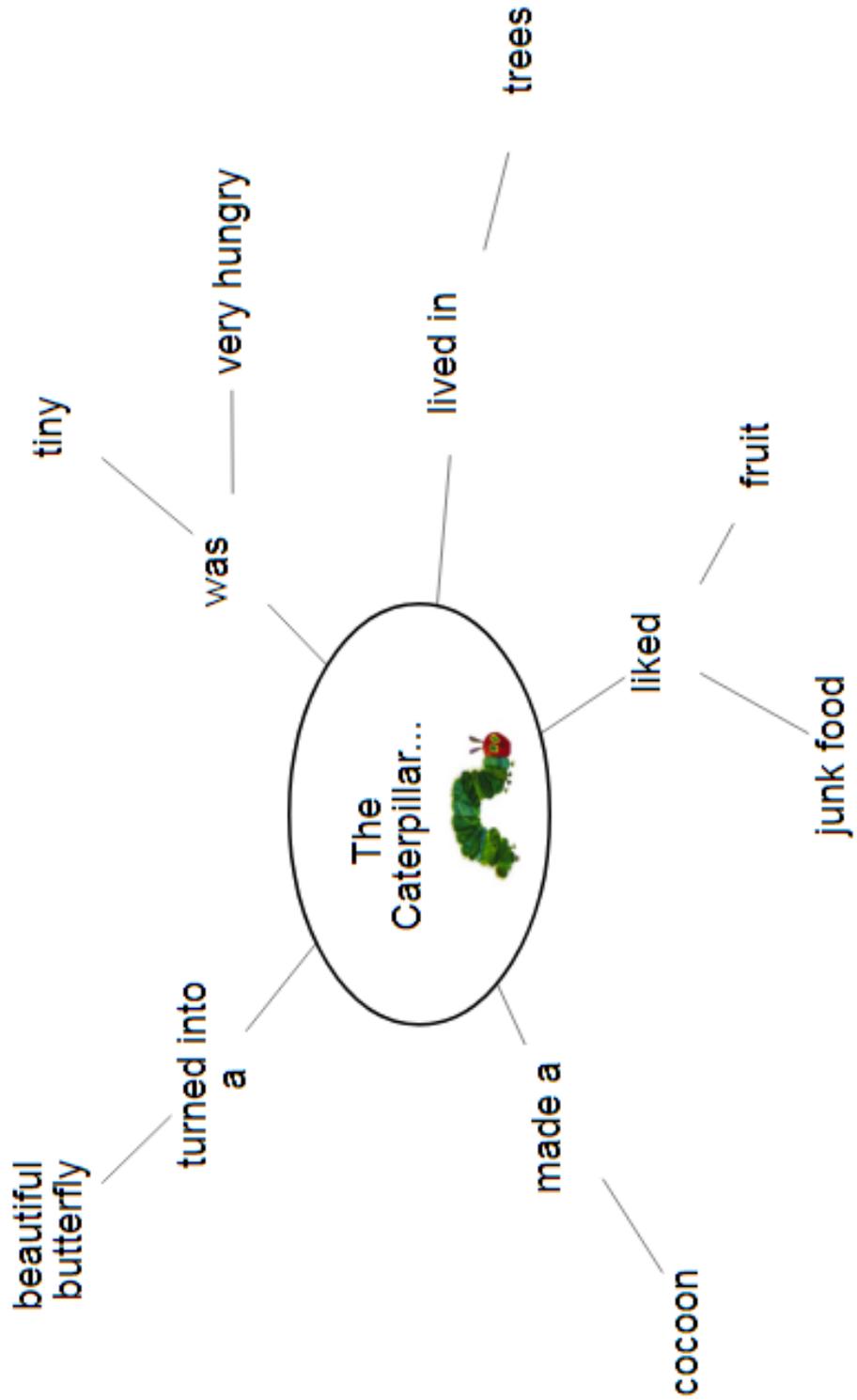
Anexo XVIII: *Hierarchy diagram*



Anexo XIX: Mind map



Anexo XX: Concept map



Anexo XXI: Cuentos “The Elephant and the Bad Baby” y “The very hungry Caterpillar”

“The Elephant and the Bad Baby” by Elfrida Vipont

Once upon a time there was an Elephant. And one day the Elephant went for a walk and he met a Bad Baby. And the Elephant said to the Bad Baby, “Would you like a ride?” And the Bad Baby said, “Yes.”

So the Elephant stretched out his trunk, and picked up the Bad Baby and put him on his back, and they went rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road.

Very soon they met an ice-cream man. And the Elephant said to the Bad Baby, “Would you like an **ice cream**?” And the Bad Baby said, “Yes.” **So the Elephant stretched out his trunk and took an ice cream for himself and an ice cream for the Bad Baby, and the went rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road, with the ice-cream man running after.**

Next they came to a pork butcher’s shop. And the Elephant said to the Bad Baby, “Would you like a **pie**?” And the Bad Baby said, “Yes.” **So the Elephant stretched out his trunk and took a pie for himself and a pie for the Bad Baby, and they went rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road, with the ice-cream man and the pork butcher running after.**

Next they came to a baker’s shop. And the Elephant said to the Bad Baby, “Would you like a **bun**?” And the Bad Baby said, “Yes.” **So the Elephant stretched out his trunk and took a bun for himself and a bun for the Bad Baby, and they went rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road, with the ice-cream man, and the pork butcher, and the baker all running after.**

Next they came to a snack bar. And the Elephant said to the Bad Baby, “Would you like some **crisps**?” And the Bad Baby said “Yes”. **So the Elephant stretched out his trunk and took some crisps for himself and some crisps for the Bad Baby, and they went rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road, with the ice-cream man, and the pork butcher, and the baker, and the snack-bar man all running after.**

Next they came to a grocer’s shop. And the Elephant said to the Bad Baby, “Would you like a **chocolate biscuit**?” And the Bad Baby said, “Yes.” **So the Elephant stretched out his trunk and took a chocolate biscuit for himself and a chocolate biscuit for the Bad Baby, and they went rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road, with the ice-cream man, and the pork butcher, and the baker, and the snack-bar man, and the grocer all running after.**

Next they came to a sweet shop. And the Elephant said to the Bad Baby, “Would you like a **lollipop**?” And the Bad Baby said, “Yes.” **So the Elephant stretched out his**

trunk and took a lollipop for himself and a lollipop for the Bad Baby, and they went rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road, with the ice-cream man, and the pork butcher, and the baker, and the snack-bar man, and the grocer and the lady from the sweet shop all running after.

Next they came to a fruit barrow. And the elephant said to the Bad Baby, “Would you like an **apple**?” And the Bad Baby said, “Yes.” So the Elephant stretched out his trunk and took an apple for himself and an apple for the Bad Baby, and they went rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road, with the ice-cream man, and the pork butcher, and the baker, and the snack-bar man, and the grocer, and the lady from the sweet shop, and the barrow boy all running after.

Then the Elephant said to the Bad Baby, “But you haven’t once said please!” Then the Elephant sat down suddenly in the middle of the road and the Bad Baby fell off. And the ice-cream man, and the pork butcher, and the baker, and the snack-bar man, and the grocer, and the lady from the sweet shop, and the barrow boy all went BUMP into a heap.

And the Elephant said, “But he never once said please!” And the ice-cream man, and the pork butcher, and the baker, and the snack-bar man, and the grocer, and the lady from the sweet shop, and the barrow boy all picked themselves up and said, “Just fancy that! He never once said please!”

And the Bad Baby said, “PLEASE! I want to go home to my mummy” So the Elephant stretched out his trunk, and picked up the Bad Baby and put him on his back, and they went, rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road, with the ice-cream man, and the pork butcher, and the baker, and the snack-bar man, and the grocer, and the lady from the sweet shop, and the barrow boy all running after.

When the Bad Baby’s mummy saw them, she said, “Have you come for **tea**?” And they all said “Yes, PLEASE” So they all went in and had tea, and the Bad Baby’s mummy made **pancakes** for everybody. Then, the Elephant went rumpeta, rumpeta, rumpeta, all down the road, with the ice-cream man, and the pork butcher, and the baker, and the snack-bar man, and the grocer, and the lady from the sweet shop, and the barrow boy all running after. And the Bad Baby went to bed.

“The very hungry caterpillar” by Eric Carle

In the light of the moon a little egg lay on a leaf. One Sunday morning the warm sun came out and- POP! - out of the egg came a tiny and very hungry caterpillar.

He started to look for some food.

On Monday he ate through one **apple**. **But he was still hungry.**

On Tuesday he ate through two **pears**, **but he was still hungry.**

On Wednesday he ate through three **plums**, **but he was still hungry.**

On Thursday he ate through four **strawberries**, **but he was still hungry.**

On Friday he ate through five **oranges**, **but he was still hungry.**

On Saturday, he ate through one piece of **chocolate cake**, once **ice-cream cone**, one **pickle**, one slice of **Swiss cheese**, one slice of **salami**, one **lollipop**, one piece of **cherry pie**, one **sausage**, one **cupcake**, and one slice of **watermelon**. That night he had a stomachache!

The next day was Sunday again.

The caterpillar ate through one nice big green leaf, and after that, he felt much better.

Now he wasn't hungry any more – and he wasn't a little caterpillar any more. Now he was a big, fat caterpillar.

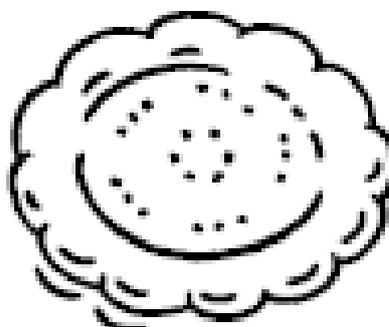
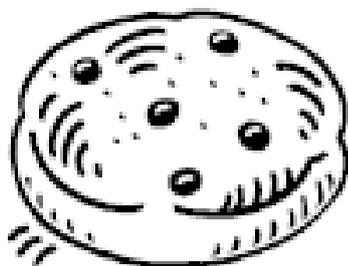
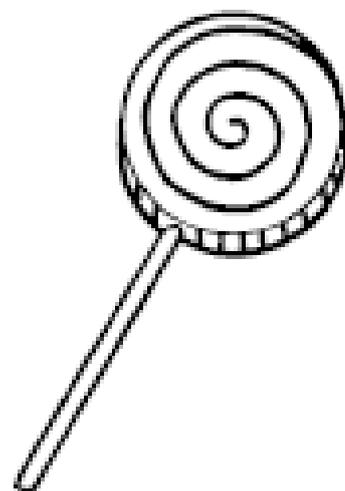
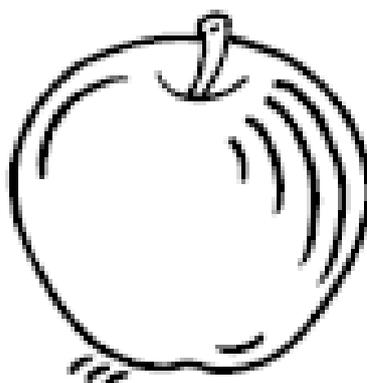
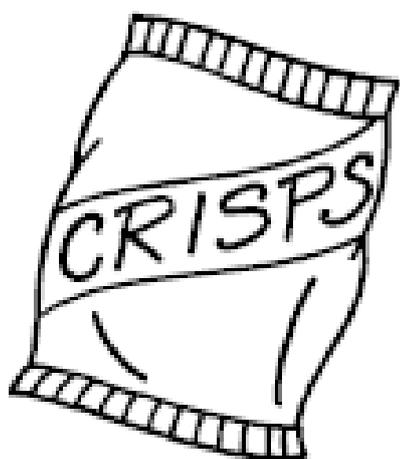
He built a small house, called a cocoon, around himself. He stayed inside for more than two weeks. Then, he nibbled a hole in the cocoon, pushed his way out and...

he was a beautiful butterfly!

 Alimentos

 Frases que se repiten

Anexo XXII: Flashcards para “The Elephant and the Bad Baby”



Anexo XXIII: Test de comprensión para “*The Elephant and the Bad Baby*”

Name: _____ **Group:** _____

1. Put in order (1-11)

- _____ Bad baby went to bed.
- _____ The elephant and the bad baby ate a chocolate biscuit.
- _____ The elephant and the bad baby met.
- _____ The elephant and the bad baby ate a pie.
- _____ All had tea together.
- _____ The elephant and the bad baby ate some crisps.
- _____ The elephant and the bad baby ate a bun.
- _____ The elephant and the bad baby ate a lollipop.
- _____ The elephant stopped, the bad baby was sad and said “PLEASE, I want to go home”
- _____ The elephant and the bad baby ate ice-cream.
- _____ The elephant and the bad baby ate one apple.

2. Where did they have tea?

3. Who made pancakes?

4. Bad Baby was on the _____ of the elephant.

5. The elephant used the _____ to take food.

6. Who went to sleep?

7. What happened when the elephant took the ice-cream?

8. **What I have learned with this story:**

Anexo XXIV: Flashcards para “The very hungry Caterpillar”





Anexo XXV: Test de comprensión para “*The very hungry Caterpillar*”

Name: _____ **Group:** _____

1. Put in order (1-10)

- ____ The caterpillar ate pears
- ____ The caterpillar was big and built a cocoon
- ____ The caterpillar ate strawberries.
- ____ The caterpillar ate one green leaf.
- ____ The caterpillar ate oranges.
- ____ Out of the egg came a tiny and hungry caterpillar.
- ____ The caterpillar ate plums.
- ____ The caterpillar was a beautiful butterfly.
- ____ The caterpillar ate an apple.
- ____ The caterpillar ate a chocolate cake, one ice-cream, one slice of cheese, one slice of salami, one lollipop, one pie, one cupcake and one slice of watermelon.

2. When was the hungry caterpillar born? (Day of the week)

3. What happened when the caterpillar ate too much on Saturday?

4. The egg was on a _____.

5. What came out of the egg?

6. What came out of the cocoon?

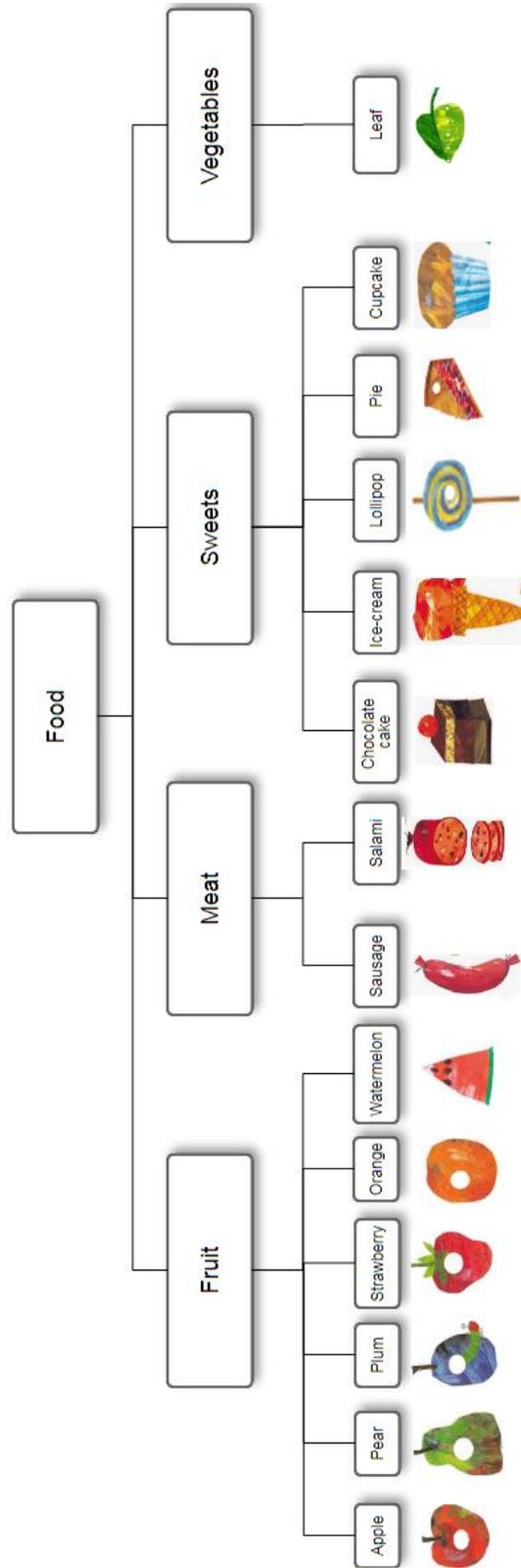
7. Why did the caterpillar started to look for some food?

8. **What I have learned with this story:**

Anexo XXVI: Secuenciación de la historia, *Flow diagram*



Anexo XXVII: Alimentos consumidos, *Tree diagram*



Anexo XXVIII: Ciclo de la oruga, *Cycle*

