

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL POR MEDIO DEL TPR-STORYTELLING PARA HABLANTES DE JAPONÉS

Makiho MARUOKA
maquijom@gmail.com

Introducción

TPR-Storytelling (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling. TPRS, de aquí en adelante), es un método de enseñanza de segundas lenguas creado por el profesor Blaine Ray. Este método, que se está haciendo famoso sobre todo en Estados Unidos, es sin embargo, aún desconocido en Japón y solo algunas escuelas privadas de inglés lo utilizan para enseñar inglés a japoneses.

El objetivo de este artículo es introducir esta nueva metodología en la didáctica del español en Japón y ver las ventajas e inconvenientes del TPRS cuando se usa para la enseñanza del español a estudiantes japoneses. En los puntos 1-3, encontraremos una visión panorámica del TPRS explicando el elemento fundamental de esta estrategia: la fluidez. Después, en el punto 4, veremos cómo podríamos introducir el TPRS en la enseñanza del español para japoneses.

1. Historia del TPRS

TPRS fue creado en los años 90 por Blaine Ray, profesor de español en California, Estados Unidos. La metodología se basa en la teoría del Dr. Stephen Krashen y el TPR (*Total Physical Response*) de James Asher. A continuación expondremos brevemente las teorías de Dr. Krashen y de James Asher y su influencia en el TPRS.

1.1 Influencia de Asher

James Asher ideó el TPR en los años sesenta. TPR está basado en la teoría de que los seres humanos somos capaces de aprender la lengua de forma natural, ya sea esta la lengua materna u otras lenguas. Los bebés aprenden su primera lengua a través de la conversación con sus padres. Los padres hablan a sus hijos, y los bebés asimilan lo que dicen sus padres y contestan físicamente a sus instrucciones. Después, cuando los niños han recibido suficiente input y están preparados, ya pueden reproducir el lenguaje por ellos mismos. Así, Asher propuso el método TPR. Según este método, los profesores dan instrucciones a los alumnos y ellos reaccionan con movimientos corporales. Se dice que es efectivo porque los alumnos solo tienen que concentrarse en escuchar las instrucciones y no están obligados a hablar por lo que resultan más fáciles de aceptar las estructuras nuevas.

1.2 Influencia del Dr. Krashen

Stephen Krashen propuso 5 hipótesis de adquisición¹ de segundas lenguas: la hipótesis de 'adquisición-aprendizaje', la de 'monitorización', la de 'ruta natural', la del 'input' y la del 'filtro afectivo'. Especialmente las hipótesis del input y del filtro afectivo son más relevantes para el TPRS. Según Krashen (1982), la hipótesis del input consta de cuatro partes:

- 1) la hipótesis de input comprensible está relacionada con la adquisición, no con el aprendizaje;
- 2) adquirimos nuevas estructuras solo cuando estamos expuestos a input comprensible (llamado 'i+1'). Esto se consigue con la ayuda del contexto o información extra-lingüística (como la situación, nuestro conocimiento sobre el mundo, etc.);
- 3) cuando la comunicación contiene suficiente input comprensible, i+1 ocurrirá automáticamente; y
- 4) la fluidez no se puede enseñar.

De ahí que en la clase del TPRS se propongan actividades para la adquisición (leer cuentos interesantes, hacer cuentos en la lengua meta, etc.) más que de aprendizaje (traducción de vocabulario, explicaciones gramaticales, etc.).

La hipótesis del filtro afectivo también tiene mucha importancia en el TPRS. Krashen afirma que la lengua meta se adquiere cuando uno se siente relajado y confiado en sí mismo. Cuando los alumnos están relajados y preparados para adquirir las estructuras nuevas, se dice que su filtro afectivo es bajo. En el aula del TPRS los profesores intentan que los alumnos se sientan bien y que estén interesados en la clase.

1.3 Nacimiento del TPRS

Blaine Ray enseñaba español en una escuela secundaria de California. Él era consciente de que los alumnos aprendían mucho con el método TPR. Sin embargo, siempre llegaba el momento en que los alumnos se cansaban de recibir instrucciones y perdían el interés. James Asher había reconocido este fenómeno y lo llamaba *adaptation*. Unos años después, leyó un artículo del Dr. Krashen y pensó en utilizar en la clase un lenguaje totalmente comprensible. También encontró un cuento en un libro de Asher y lo enseñó a sus alumnos mediante un procedimiento que inventó él mismo. Observó que los alumnos estaban muy interesados y así comenzó a desarrollar el método TPRS.

¹ En la hipótesis de adquisición-aprendizaje se distinguen claramente la adquisición (*acquisition*) y el aprendizaje (*learning*) de lenguas: "Language acquisition is a subconscious process; ... We will use the term 'learning' henceforth to refer to conscious knowledge of a second language..." (Krashen,1982).

2. Claves para la fluidez

El objetivo del TPRS es alcanzar la fluidez.² La fluidez se consigue mediante la audición repetitiva tal como lo hacen los bebés cuando adquieren su lengua materna (Krashen, 1997, p. 3). Los profesores intentaban crear la misma situación en la clase pero no funcionaba con adultos. Existen muchas diferencias entre el caso de los bebés y el de aprendices de segundas lenguas pero lo que resulta más relevante es el tiempo de exposición a la audición. Si los niños escuchan la lengua 10 horas al día por 6 años, el tiempo total de exposición habrá sido de 20.000 horas cuando cumplan 6 años. Por otra parte, el tiempo de exposición de un alumno será tan solo de 400-600 horas. Por lo tanto, Blaine Ray, el creador del TPRS, propone siete claves para desarrollar la fluidez para la clase del TPRS:

- 1) Una clase de lengua tiene que ser comprensible.
- 2) Para la verdadera adquisición de la lengua, los alumnos tienen que recibir suficiente input auditivo comprensible de estructuras básicas y vocabulario en la lengua meta; esto les permitirá utilizar las estructuras oralmente para expresar lo que quieren en la lengua meta. Es la clave más importante para alcanzar la fluidez
- 3) El input auditivo tiene que mantener continuamente el interés de los alumnos.
- 4) Tiene que haber por lo menos un vehículo para que los alumnos desarrollen su habilidad de expresarse oralmente con fluidez; es decir: una manera en que los alumnos puedan expresarse oralmente con sus propias palabras, no con frases memorizadas. También tiene que estar incluida la forma de desarrollar un aspecto de la fluidez que muchas veces se ignora: el habla conectada (*connected speech*) en la que los alumnos dicen una frase tras otra.
- 5) Hay que realizar la clase casi completamente en la lengua meta.
- 6) El proceso del desarrollo tiene que contener poco estrés. Es fundamental que resulte fácil y divertido o interesante.
- 7) La expectación del profesor tiene que ser alta.

Modelo para desarrollar la fluidez en la clase del TPRS

- 1) Hacer la clase 100% comprensible.
- 2) Repetir frecuentemente la estructura objeto desarrollando cuentos.

² El término fluidez tiene varias acepciones. Aquí la fluidez se aplica a la habilidad de expresar lo que uno quiere o necesita comunicar sin dificultad ni vacilación. También incluye la habilidad de producir frases una tras otra (*connected discourse*). Sin embargo, no se trata de la rapidez de producción ni de la corrección gramatical, aunque tampoco dicen que estos elementos sean irrelevantes, solo que no están incluidos en la definición del término fluidez. (Ray & Seely, 2008, pp. 11.)

- 3) Mantener la clase interesante.
- 4) Interacción oral de los propios alumnos; utilizar temas interesantes para ellos, cuentos que han oído o leído.

Basándose en este modelo, Blaine Ray propone los tres pilares básicos del TPRS: 1) comprensión 100% (nº1 del modelo); 2) repetición (nº2), y 3) interés de los alumnos (nº3 y4). A continuación, explicaré detalladamente cómo se desarrolla una clase del TPRS.

3. Los tres pasos básicos del TPRS

La parte central del TPRS es el cuentacuentos (*storytelling*), y lo más importante en el cuentacuentos es desarrollar la historia preguntando (*asking a story*). Blaine Ray establece los siguientes tres pasos básicos del TPRS:

- 1) Introducir todas las estructuras nuevas.³
- 2) Desarrollar el cuento preguntando.
- 3) Lectura.

3.1 Introducir las estructuras

Antes de empezar el cuento, hay que introducir las estructuras que van a aprender los alumnos. Las estructuras introducidas tienen que ser como máximo tres. Se pueden introducir más pero las que se espera que aprendan son dos o tres. Es como cuando los padres limitan su vocabulario al hablar con sus hijos. Blaine Ray sugiere dos maneras de introducir las estructuras nuevas: introducirlas cuando aparecen en el cuento o introducirlas con gestión antes de empezar el cuento. Sin embargo, dice que la primera opción será más efectiva que la segunda para utilizar el tiempo de la clase eficientemente. De todas formas, cuando se introducen las estructuras, todas las palabras y expresiones nuevas tienen que estar escritas en la pizarra para que los alumnos las puedan revisar. Al introducirlas, no hace falta que sea en la lengua meta. Se puede utilizar la lengua materna de los alumnos, si es posible. Lo más importante es que los alumnos entiendan todas las palabras y expresiones introducidas y que estén concentrados en el cuento. A veces se realizan preguntas sobre elementos gramaticales como el tiempo y el aspecto verbal. Los profesores tienen que indicar su sentido exacto pero no debe ser una explicación muy larga porque se pierde el interés de los alumnos (*Pop-ups*).

3.2 Desarrollar el cuento

En el siguiente paso, desarrollamos el cuento haciendo preguntas. En un cuento se

³ Aquí el término estructura no significa solamente construcciones gramaticales, sino que también incluye léxico, expresiones y todas las competencias lingüísticas.

enfocan un máximo de tres frases básicas como “hay”, “querer + INFINITIVO”, etc. Estas frases pueden estar incluidas en las estructuras nuevas que se introducen antes del cuento. Al avanzar el nivel de los alumnos, se introducen más estructuras en el cuento pero las frases básicas siempre se utilizan en la mayoría de los cuentos (por ser básicas de la comunicación) y los profesores siempre deben intentar practicarlas con sus estudiantes.

Para la clase, los profesores preparan un esbozo del cuento que van a enseñar con las estructuras nuevas (Figura 1). Una vez presentado el cuento, el profesor preguntará a los estudiantes por los detalles del mismo y ellos deberán inventarlos. Es fundamental que el cuento conste de tres partes: 1) el protagonista tiene un problema; 2) procura resolverlo, sin embargo, aparece otro problema o el anterior no se soluciona, y al final 3) se soluciona el problema. Blaine Ray piensa que es útil que un cuento conste de tres partes porque así resulta más fácil repetir las estructuras (Ray & Seely, 2008, p. 35).

<p style="text-align: center;">Buscando un elefante</p> <p>Había una chica.</p> <p>Ella quería un elefante.</p> <p>Fue a _____ a buscarlo, pero no lo encontró.</p> <p>En _____ no había ningún elefante.</p> <p>Así que ella fue a _____.</p> <p>En _____ había muchos elefantes.</p> <p>Ella dijo a uno de los elefantes, “_____.”</p> <p>El elefante dijo, “_____.”</p> <p>La chica dijo, “¿Quieres venir a mi casa?”</p> <p>El elefante dijo que sí.</p> <p>Ella estaba contenta, y el elefante también.</p>

Figura 1. Ejemplo del esbozo

Después el profesor elige a uno o dos alumnos como actores. Son protagonistas del cuento y el cuento es sobre ellos. Así se personaliza el cuento y los alumnos pueden identificarse con la historia. En ciertas ocasiones, los actores dicen o hacen lo que aparece en el cuento; por ejemplo: si encontramos la frase: “Carlos dice ‘hola’ a María.”, entonces Carlos deberá decir a María: “Hola”.

Antes de empezar a trabajar con el cuento, hay que explicar el desarrollo de las

actividades a los alumnos. Básicamente los profesores hacen tres cosas: realizar preguntas cuyas respuestas los estudiantes conocen, realizar preguntas cuyas respuestas los estudiantes desconocen y presentar a los estudiantes las diferentes historias y sus contextos. Las preguntas pueden ser del tipo cuya respuesta es un “sí” o un “no”, u otras a las que tienen que contestar con el nombre de un lugar, personas, etc. También podemos pedir a los alumnos que imaginen respuestas peculiares. Cuando les damos detalles del cuento, los alumnos contestan con expresiones de interés como “Ohhh”, “Bieeeee”, etc.

Para avanzar el cuento, podemos añadir detalles directamente o pedir a los alumnos que los imaginen. Por ejemplo, podemos decir “La chica quería un elefante”, o también podemos preguntar a los alumnos “¿Qué quería la chica?” y los alumnos deben imaginar la respuesta. Cuando se añade un detalle al cuento, podemos hacer tres cosas: 1) volver a las frases anteriores y preguntar los detalles que se han añadido antes; 2) *Circling* (Técnica de círculo⁴), o 3) añadir más información.

Se puede hacer 1) si hemos establecido algunos detalles antes. Siempre es bueno volver a los detalles anteriores para la repetición. *Circling* es una de las técnicas más importantes del TPRS. Consiste en realizar preguntas repetitivas. A continuación presentamos un modelo de *Circling*.

<p style="text-align: center;">La chica quería un elefante</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿La chica quería un elefante? - Sí.2. ¿La chica quería un elefante o un gato? – Un elefante.3. ¿La chica quería un gato? – No.4. <u>No, la chica no quería un gato. La chica quería un elefante.</u>5. ¿Quién quería un elefante? – La chica.6. ¿Qué quería la chica? – Un elefante.7. <u>Sí, la chica quería un elefante.</u>

Figura 2. Modelo del *Circling*

El *Circling* siempre empieza por una proposición. En el modelo la proposición es “La chica quería un elefante”. Primero podemos hacer una pregunta afirmativa. Parece

⁴ Traducción al español de la página web de Piedad Gutiérrez, profesora de español en New Jersey, Estados Unidos. <http://tprsofnj.com/index.html>

demasiado obvio hacer una pregunta tan simple, pero los alumnos de nivel inicial se sienten bien porque saben contestar a la pregunta en la lengua meta. Después hacemos una pregunta ofreciendo dos opciones y los alumnos eligen una. Luego hacemos una pregunta negativa. Entonces decimos la frase negativa y después repetimos la afirmativa. Luego hacemos preguntas con pronombres interrogativos y al final otra vez repetimos la frase afirmativa. Es un círculo de preguntas, pero es mejor no hacer preguntas por orden porque decrece el interés de los alumnos. También es importante repetir toda la frase afirmativa de vez en cuando para que los alumnos puedan escucharla muchas veces.

Otra cosa que podemos hacer para avanzar el cuento es añadir más información. Cuando se añade una información nueva, el cuento se desarrolla. Sin embargo, hay que tener cuidado en no añadir información demasiado rápido. Deberemos avanzar el cuento cuando los alumnos estén preparados para recibir detalles nuevos.

3.3 Lectura

La lectura es una parte fundamental en la clase del TPRS. El objetivo no es la fluidez, sino ampliar vocabulario. Cuando los alumnos no han entendido algunas de las estructuras nuevas, los profesores pueden explicarlas como *Pop-ups*, pero sin pretender que las aprendan. A lo largo de su instrucción los alumnos van a leer muchos libros o cuentos y esas estructuras aparecerán muchas veces. Así se amplía el vocabulario aunque los profesores no les obliguen a aprenderlo. Blaine Ray recomienda seguir cuatro pasos para la lectura:

- 1) Decir a los alumnos que traduzcan el párrafo a su lengua materna.
- 2) Preguntar sobre los hechos del cuento.
- 3) Añadir detalles al cuento.
- 4) Que los alumnos hagan un cuento similar.

El primer paso es para asegurarse de que los alumnos hayan entendido el párrafo. Podemos elegir a un alumno para que haga la traducción o también podemos pedirles que la hagan entre todos. Cuando hay estructuras que los estudiantes no conocen o no entienden, las escribiremos en la pizarra. En el segundo paso, preguntamos sobre los hechos del cuento que no podemos modificar, como el nombre del protagonista, por ejemplo. Después, para hacer la lectura más divertida, podemos añadir más detalles al cuento: que el protagonista tiene una mascota, por ejemplo. Los alumnos disfrutan imaginando qué mascota tiene el protagonista, cómo se llama la mascota, etc. Por último, también es efectivo hacer otro cuento similar con los alumnos como protagonistas, así los alumnos sienten que el cuento es suyo (personalizar el cuento). También se repiten las estructuras que han aprendido (la repetición).

Hasta aquí hemos visto los elementos básicos del TPRS. A continuación, veremos cómo se puede adaptar esta metodología a la clase de español para japoneses.

4. TPRS para japoneses

4.1 Clase de prueba

Hice una muestra del TPRS en la clase de didáctica del español en la Universidad Kansai Gaidai en mayo de 2011. La clase era para el tercer grado del Departamento de Español y el nivel de conocimientos era A2-B1 (según MCERL).⁵

El tiempo de la muestra fue de treinta minutos y no pude seguir todos los pasos del método, así que hice solo *Storytelling* que es la parte más importante. El cuento que hicimos en la clase trataba sobre un chico que quería preparar la cena para el cumpleaños de su novia, pero no cocinaba bien e hizo unos platos muy raros. A la novia no le gustó ninguno de los platos y se enfadó con él. El chico decidió ir a comprar un costoso regalo de cumpleaños. El regalo le gustó a la novia y los dos estaban contentos. Esto es el esqueleto del cuento al que añadimos detalles haciendo preguntas a los alumnos.

Antes de empezar, expliqué un poco la metodología y el objetivo de la clase en japonés. Al principio los alumnos estaban un poco nerviosos por varias razones: como que no me conocían de antes, nunca habían visto una clase del TPRS, etc. En los pasos del TPRS específica que debemos elegir a unos estudiantes como actores pero como estaban muy callados, decidí no hacerlo para que no se sintieran obligados a hablar. Al avanzar el cuento, poco a poco se fueron acostumbrando a la clase y empezaron a crear respuestas originales. Por ejemplo, pregunté: “Preparó unos platos para su novia pero eran muy raros. ¿Qué preparó?”, y una alumna contestó “¡Sushi azul!” (azul de colorante).

4.2 Después de la clase

Después de *Storytelling*, los alumnos, en grupos de 3, escribieron en japonés comentarios acerca del método. Resumo a continuación algunos de los comentarios de los estudiantes:⁶

Grupo 1.

- Como se hace en español, nos concentramos en el cuento para escuchar.
- Se puede educar la creatividad.
- Es divertido porque se puede adquirir el idioma con un cuento.
- Puede que sea difícil desarrollar el cuento en español para nivel inicial.
- Es difícil cómo participar en el cuento (la manera de reaccionar o contestar).

⁵ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

⁶ Traducción de la autora.

Grupo 2.

- Es más divertido que otras metodologías.
- Puede que haya diferencia de nivel entre los alumnos.
- Es importante que los profesores apremien a los alumnos cuando se quedan callados.

Grupo 3.

- Es una metodología nueva y original.
- Como todo se desarrolla en español, puede que haya diferencia de nivel en la clase.
- Habrá gente que le guste y otra a la que no le guste este método.
- Puede que sea más divertido si se hace con accesorios (como muñecos).

Todos los grupos comentan que es divertido, también dicen que les resulta sencillo concentrarse, que se aprende más que con otros métodos, etc. Así se observa que los alumnos disfrutaban haciendo el cuento a través de preguntas. Sin embargo, también hay muchas opiniones negativas como “difícil”, “puede notarse la diferencia de nivel en la clase”, etc. En cuanto al nivel de la clase, hay que separar a los alumnos por su nivel, pero creo que esto se hace en casi todas las clases de lengua extranjera porque aunque la clase no sea con el TPRS, sería difícil enseñar a un grupo de estudiantes de diversos niveles. También dicen que esta metodología puede resultar difícil para el nivel inicial. Blaine Ray recomienda utilizar TPR para los alumnos del nivel inicial pero también señala sus limitaciones. TPR es bueno para verdaderos principantes porque el movimiento corporal acelera la adquisición. Sin embargo, dice que es mejor no utilizarlo por mucho tiempo por las siguientes razones:

- 1) el imperativo se le pega demasiado a los alumnos y es difícil de cambiar después. Mejor aprender la forma afirmativa con los cuentos;
- 2) con el TPR se enseñan muy pocas palabras frecuentes de la conversación real. Según Ray & Seely (2008), hay una lista de palabras que se enseña con TPR, y solo 5 de ellas están en la otra lista de las 100 palabras más frecuentes; y
- 3) por la *adaptation*.

De ahí que se recomiende el uso de TPR en las primeras clases para que los alumnos se acostumbren al idioma y después podemos empezar TPRS.

Otro problema es la timidez de los japoneses. Los alumnos comentaron que era difícil participar en la clase. Se supone que es por dos razones: 1) no quieren llamar la atención de otra gente, y 2) no pueden imaginar la respuesta. A muchos alumnos les preocupaba esta cuestión, pero como en TPRS no se obliga a los alumnos a hablar, si

no quieren hacerlo, pueden concentrarse en escuchar al profesor. Escuchar significa adquirir input. Si nadie quiere hablar o nadie puede imaginar la respuesta, el profesor les ayuda a imaginar o también puede dar la respuesta directamente. Los alumnos podrán hablar cuando estén preparados.

En resumen, los alumnos disfrutaron la clase del TPRS pero también se sintieron un poco inquietos. Como el método no es conocido, es necesario seguir informando del TPRS y también hay que esforzarse en reducir la ansiedad de los alumnos. Así se deduce que TPRS se puede introducir en la clase de español para japoneses.

Conclusión

En este artículo hemos visto en qué consiste el TPRS y sus ventajas y desventajas al introducirlo en la clase del español para japoneses. Blaine Ray afirma que en TPRS el profesor puede ser nativo (cuya lengua materna coincide con la lengua meta) o no. Sin embargo, yo recomiendo que lo hagan profesores nativos, sobre todo la parte de *Storytelling*. Como indica Blaine Ray, tenemos que enseñar a los alumnos las estructuras correctas, por lo tanto, para que no haya confusión, es mejor que lo enseñen los profesores nativos.

A pesar de esto, para la parte de lectura serían más aptos los profesores japoneses. Si el profesor nativo no sabe japonés, no puede saber si la traducción es correcta. Lo ideal es la clase compartida entre un profesor japonés y un profesor nativo. En el empleo de *Pop-ups* también: si los estudiantes no entienden el significado de las estructuras en la lengua meta, se les puede explicar en la lengua materna para volver al cuento rápidamente.

Aún hay muchos puntos que mejorar pero TPRS contiene algunos elementos muy importantes para la adquisición de lenguas. No digo que todo lo dicho en el libro de Blaine Ray sea correcto, lo importante es comprobarlo bien y aceptar sus ventajas sin miedo para la mejor adquisición del español por parte de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Asher, J. J. (2000). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook* (6th ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1997). *Foreign language education the easy way*. Culver City, CA: Language Education Associates.
- Gutiérrez, P. (n.d.). Términos de TPRS en español. Recuperado de <http://tprsfnj.com/index.html>

- Reinoso, F. L. H. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 11, 141-153.
- Ray, B. (n.d.). Blaine Ray workshops TPR Storytelling. Recuperado de <http://www.blaineraytprs.com/>
- Ray, B., & Seely, C. (2008). *Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school* (5th ed.). Berkeley, CA: Command Performance Language Institute.