



Universidad de Valladolid

**LA INFLUENCIA DEL
INPUT EN LA
ADQUISICIÓN DE
UNA SEGUNDA
LENGUA EN
EDUCACIÓN
PRIMARIA**

Trabajo de Fin de Grado

Autor: Alberto Mateo Ortega

Tutor Académico: Ana Isabel Alario Trigueros

Facultad de Educación y Trabajo Social

2016-2017

RESUMEN

La adquisición de una segunda lengua ha creado una incógnita que no se consigue descifrar, debido a la cantidad de posturas existentes en el ámbito educativo. Sin embargo, ello hace que el presente documento pretenda reflexionar sobre la trascendencia del input a la hora de adquirir una lengua meta, analizando los factores que intervienen en dicha adquisición, con el fin de averiguar cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje más frecuentes en los procesos creados por el alumnado, y lograr así una enseñanza más eficaz, de la nueva lengua.

Palabras clave: input, lengua meta, estrategias, adquisición, aprendizaje, lenguaje.

ABSTRACT

The second language acquisition has created an unknown that cannot figure out, because of the quantity of positions in the educational field. However, it makes the present document try to reflect on the importance of the input when acquiring a second language, analyzing the factors involved in such acquisition, in order to find out what are the most frequent teaching-learning strategies in the processes created by students, and thus achieve a more effective teaching of the new language.

Keywords: input, target language, strategies, acquisition, learning, language.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
2.1. OBJETIVOS.....	6
2.2. COMPETENCIAS	7
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
3.1. EL LENGUAJE Y SU ADQUISICIÓN.....	9
3.2. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.....	10
3.3. LA LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN.....	13
3.4. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	14
3.4.1. Teorías de adquisición de una segunda lengua.	15
3.4.2. El Input.....	18
3.5. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.	20
3.6. FACTORES O VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.....	23
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	30
4.1. PREÁMBULO.....	30
4.2. CONTEXTUALIZACIÓN	31
4.2.1. Contexto.....	31
4.2.2. Destinatarios	32
4.2.3. Características Generales del alumnado de cuarto de Educación Primaria.	33
4.3. DISEÑO.....	35
4.3.1. Influencia de las estrategias de aprendizaje.	35
4.3.2. Base de las actividades.....	36
4.3.3. Intervención.....	38
4.3.4. Procedimientos utilizados.	45
4.3.5. Resultados obtenidos.....	49
5. CONCLUSIONES.....	51
6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	52
7. ANEXOS	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

1. INTRODUCCIÓN

Dado el paradigma que existe hoy en día sobre la adquisición de una segunda lengua dentro del aula, consideramos importante acercarnos al contexto de lo que entendemos por adquisición del lenguaje y la relevancia que tiene el input en el aprendizaje del alumnado.

El input está presente en todo el contexto comunicativo del alumnado. Eso incluye tanto dentro del contexto escolar, como fuera de él: entorno familiar, amigos, medios de comunicación, nuevas tecnologías, etc.

Basándonos en el contexto escolar, la utilización de los recursos, metodologías, etc. es fundamental y, en ese aspecto, toda la comunidad educativa tiene que formar parte, desde los niveles inferiores hasta los niveles superiores.

Tanto el profesorado como el alumnado poseen un gran papel en el tema de las segundas lenguas. Unos por buscar métodos adecuados para una correcta transmisión de los conocimientos y otros por encontrar las estrategias necesarias que eviten obstaculizar el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, si queremos que la adquisición de una segunda lengua sea lo más exitosa posible necesitamos realizar un estudio exhaustivo de todo aquello que concierne a la adquisición del lenguaje. Sin ir más lejos, el presente documento se divide en dos partes, claramente señaladas: una parte teórica y otra práctica. La primera hace referencia a los diferentes puntos de vista en la adquisición del lenguaje, especificando más tarde en una segunda lengua; métodos educativos de lenguas extranjeras; estrategias de aprendizaje que ayudarán a la adquisición de la lengua y factores que afectan a dicha adquisición. La segunda complementa a la parte teórica, ya que es la aplicación y el uso de los métodos y estrategias expuestos, para dar coherencia al desarrollo del trabajo.

Con todo ello, hacemos referencia al RD/ 1393 de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias y a la resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado, con el fin de poner en marcha dicho documento.

2. JUSTIFICACIÓN

España ha ido evolucionando y sufriendo cambios en cuanto a educación se refiere. Dados los tiempos en los que vivimos, tener capacidades y destrezas para hablar otras lenguas, diferentes a la materna, vale mucho, tanto personal como profesionalmente.

La idea de hablar de otro idioma casi se está convirtiendo en indispensable para nuestro futuro, destacando el inglés por encima de muchos otros. Debido a esto, las propuestas de cambio, dentro del contexto escolar, han ido surgiendo cada vez más. Sin embargo, aún no hemos sido capaces de dar con la clave para encontrar una buena metodología que ayude al alumnado a adquirir una segunda lengua. Dicho esto, consideramos oportuno hacer hincapié en el input lingüístico, es decir, la lengua a la que el alumnado está expuesto para su adquisición.

Este input juega un papel muy importante en la adquisición de una lengua, por ser el elemento mediador entre profesorado y alumnado (dentro del contexto escolar) así como mediador entre el entorno y cada individuo, en general. Es lo que ayuda al alumnado a ir absorbiendo nuevos conocimientos sobre esa lengua meta, al igual que vemos a un niño pequeño intentando aprender su lengua materna mediante el input que recibe de sus padres, familiares, televisión, entorno, etc.

Como ya sabemos, el desarrollo de cada niño o niña es diferente, tanto física como cognitivamente, debido a que siguen distintos ritmos de aprendizaje. Así mismo, con el input pasa lo mismo, ya que cada individuo trata de aplicar sus estrategias con el fin de adquirir el lenguaje.

Por consiguiente, siguiendo la estructura de este Trabajo de Fin de Grado, podemos observar, que en la parte teórica, la cual hace referencia a una fundamentación teórica de los aspectos relacionados con el lenguaje, los argumentos que ofrecen las diferentes teorías del lenguaje y de adquisición de una segunda lengua, tengamos una visión global del tema. Además, podemos contemplar algunos de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, así como los factores que influyen la adquisición del lenguaje, destacando las estrategias que los estudiantes utilizan en su aprendizaje, porque serán la base de la parte práctica de este trabajo, apoyando y sosteniendo la idea fundamental de la importancia del input en una segunda lengua.

2.1. OBJETIVOS

En cuanto a los objetivos, tratamos de hacer hincapié en los logros que pretendemos alcanzar en el desarrollo de este Trabajo de Fin de Curso. Incluimos, tanto los relacionados con la fundamentación teórica como los de la propuesta de intervención.

- **Objetivos generales**

- Hacer una reflexión profunda sobre la importancia del input en la adquisición de una segunda lengua.
- Elaborar una propuesta de intervención, con el fin de valorar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales, a través de input, se utilizan en la adquisición de una segunda lengua.

- **Objetivos específicos**

- Diseñar una Unidad Didáctica que permita usar la lengua extranjera inglés como vehículo en la adquisición de conocimientos.
- Desarrollar una serie de actividades que permitan observar las estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer el proceso de adquisición de una segunda lengua.
- Describir las estrategias de aprendizaje utilizadas con mayor frecuencia.
- Desarrollar habilidades que permitan una iniciación en el estudio de investigación.
- Llevar a la práctica funciones como maestro que permitan el correcto desarrollo de las estrategias.

2.2. COMPETENCIAS

- **Competencias generales.**

En este apartado, queremos resaltar algunas de las competencias, vinculadas al Grado en Educación Primaria, y que hacen referencia al desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado. Entre ellas desatacamos las siguientes:

1. Posesión y comprensión de conocimientos en un área de estudio de –la Educación, precisando el conocimiento y la comprensión de algunos aspectos como:
 - a. Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado, en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
 - b. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
 - c. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
2. Aplicación de los conocimientos, desarrollando ciertas habilidades, con el fin de planificar y llevar a cabo prácticas de enseñanza-aprendizaje.
3. Transmisión de información ante un público especializado y no especializado, adquiriendo habilidades de comunicación.
4. Desarrollo de habilidades de aprendizaje, la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje así como su dominio, con una actitud innovadora y creativa.

- **Competencias específicas.**

Además de las competencias generales, cabe destacar que, en el Grado en Educación Primaria, también se desarrollan otras competencias de carácter más específico, extraídas de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, las cuales, vinculadas a este documento, podemos resumir en:

Módulo de formación básica:

Materia: Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.

- Conocer los procesos de aprendizaje relativos a la etapa de Educación primaria en los diferentes contextos que intervienen, así como sus características.

Materia: procesos y contextos educativos.

- Analizar los procesos educativos que intervienen en el aula y, además, es importante destacar el diseño y planificación de la práctica docente y el aprendizaje del alumnado.

Módulo Practicum:

Materia: Practicas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.

- Adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Asimismo, incluimos tanto el conocimiento y aplicación de los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias como el control y el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. EL LENGUAJE Y SU ADQUISICIÓN

El término lenguaje hace referencia a muchas interpretaciones que han ido surgiendo según el paso de los años. Ello ha dado pie a diversos puntos de vista y a sus posteriores fundamentaciones teóricas.

El lenguaje es una herramienta en la que interviene la experiencia de cada persona, con el fin de llegar a una comunicación en la que un emisor y un receptor, a través de un código, participan. (Miquel Serra, 2013)

Otro ejemplo de definición de lenguaje es lo que Macarena Navarro (2003) expone en su artículo *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación*: “el lenguaje es la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse” (p. 323). Además, el lenguaje puede tener una serie de funciones:

- El lenguaje entendido como el intercambio de información.
- El lenguaje con función representativa, aquella que diferencia el lenguaje humano del de los animales. (p. 323)

Ambas funciones, a las que hace referencia Macarena Navarro, son fundamentales en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Para conseguir la adquisición del lenguaje, pablo Félix Castañeda (1999) destaca una serie de aspectos necesarios:

- El proceso de maduración del sistema nervioso correlacionando sus cambios con el desarrollo motor y con el aparato fonador.
- El desarrollo cognoscitivo que comprende desde la discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento.
- El desarrollo socio-emocional, el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas. (p. 74)

Muchos factores son los que influyen en la adquisición del lenguaje, pero como menciona María Magdalena Rivero (1994), hay un término fundamental conocido como

“motherese” o habla materno, el cual se refiere al habla dirigida a los niños por parte de los adultos. Además afirma que dicho lenguaje tiene una serie de características cuando es transmitida por el adulto y que influyen en la adquisición del lenguaje.

Reafirmando esto, Ray Cattell (2000) comenta que existen dos tipos de personas: las que usan el lenguaje infantil cuando hablan con niños y las que creen que es impropio hacer eso, porque suponen que es más fácil enseñar la palabra “perro” que la palabra “perrito”.

Algunos lingüistas afirman que el lenguaje infantil sirve como propósito educativo y consideran que es un lenguaje no solo hablado por madres, sino también por padres, tíos, tías, etc.

Snow (1972) quiso hacer un estudio para verificar la influencia del habla materna. Para ello junto a 24 madres con sus respectivos hijos y pasaron a una sala, por turnos, donde tenían que completar una triple tarea:

- Contar una historia en base a una imagen que les proporcionaban.
- Decir al niño cómo ordenar juguetes de diversas maneras.
- Explicar a los niños un fenómeno físico.

De todo esto, Snow asumió, después de analizar el habla de las madres, que cuanto mayor sean las oraciones que utiliza, más dificultad tendrán los niños; los verbos compuestos u oraciones subordinadas harán más complicada la adquisición; los pronombres en tercera persona y las palabras que aparecen antes del verbo principal también dificultarán la tarea.

A grandes rasgos, Snow quiso hacer un pequeño análisis, del cual también concluyó que cuantas más repeticiones haya de una frase, más ayuda tendrán los niños y, sobre todo, que la presencia directa de la voz del adulto es fundamental para que empiecen a adquirir.

3.2. TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE.

Como mencionamos anteriormente, a lo largo de los años han ido surgiendo teorías que postulan, desde diferentes puntos de vista, la adquisición del lenguaje.

Aunque son muchas las teorías del lenguaje, siguen existiendo carencias en todas ellas, por lo que no se puede afirmar que haya una única teoría universal. Esto da pie a que en el presente documento hagamos hincapié en algunas de ellas recalcando que la combinación de aspectos de las siguientes posturas marcará la dirección de este Trabajo de Fin de Grado:

Innatismo:

Se considera que todos nacemos con un número de facultades específicas que juegan un papel fundamental en nuestra adquisición del conocimiento (Chomsky 1965).

Miquel Serra (2011), haciendo referencia a este enfoque, expone que la naturaleza humana ya posee conocimientos y habilidades genéticamente determinados.

La adquisición de la lengua es, en gran parte, asunto de la maduración de una capacidad lingüística innata, maduración que es guiada por factores internos. Chomsky, también propone la existencia de una “caja negra” innata, un “dispositivo para la adquisición del lenguaje”, capaz de recibir el input lingüístico y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales.

Recalcando lo dicho, Miquel Serra argumenta que el niño no puede construir la gramática a partir de los datos que le llegan, pues el ‘input’ que recibe es pobre, mínimo e incompleto. Por tanto, los niños deben tener un conocimiento innato que les permita el desarrollo y que, además, es rápido, uniforme y sin prácticamente errores. Este conocimiento innato es el que desde entonces se ha denominado como Gramática Universal, la cual es considerada como el conjunto de conocimientos innatos que permite a los niños analizar el lenguaje del medio y llegar a su gramática gracias a lo que Chomsky denomina ‘mecanismo para la adquisición del lenguaje (Language Acquisition Device)

Interaccionismo Social:

Vygotsky (1978, 1979) como representante de este enfoque, sostiene que el niño adquiere el lenguaje como interacción de tres aspectos que son las bases cognitivas: herencia, maduración y experiencia.

El desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la

mente (Vygotsky 1978, 1979). Además, el lenguaje es inicialmente social y es exterior en forma y función. Paulatinamente el lenguaje se interioriza.

Según explica Serra (2011) en su libro *La adquisición del lenguaje*, Vygotsky plantea que conciencia y pensamiento son el resultado del intercambio de signos simbólicos que ha creado una nueva adaptación funcional (sociocultural). Esta nueva adaptación no es el resultado de la imitación de estímulos del medio ni de la maduración biológica. Es el resultado de nuevos instrumentos mentales que el niño ha construido progresivamente.

En definitiva, la teoría de Vygotsky afirma que el lenguaje se adquiere a través de la interacción social. El lenguaje es una herramienta para poder comunicarnos. Desde este enfoque social también se plantea que el lenguaje es la base del pensamiento.

Pragmatismo:

Bruner (1985), como representante de este enfoque, afirma que tanto las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje.

Como bien alude Magdalena Rivero (1993), Bruner introduce, en su explicación de la adquisición del lenguaje, el concepto de LASS (Language Acquisition Support System), es decir, sistema de ayuda a la adquisición del lenguaje, siendo necesarios los mecanismos innatos que predispongan al niño a la interacción social y al aprendizaje del lenguaje, pero serán necesarios, además, los soportes y ayudas ofrecidos por el adulto en la interacción con el niño.

Añadiendo comentarios a lo anterior, Asunción González (2015) anota que el lenguaje se aprende usando formas comunicativas. Por lo cual, la interacción entre la madre y el niño logra que pase de lo pre lingüístico a lo lingüístico. Esto es a lo que se refiere Magdalena Rivero cuando comenta sobre la propuesta de continuidad funcional de la teoría de Bruner. En otras palabras, niño y adulto participan en situaciones rutinarias, las cuales ofrecen al niño oportunidades para aprender acerca de conceptos que posteriormente podrá expresar lingüísticamente. Por lo tanto, desde esta perspectiva, el input adulto, afirma Bruner (1985), es particularmente importante para dotar al niño de los medios lingüísticos que sustituirán a los medios comunicativos pre lingüísticos, construidos en situaciones de interacción niño-adulto.

3.3. LA LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN

La educación en España ha ido evolucionando durante los últimos años, tras el cúmulo de leyes educativas implantadas en nuestro estado.

Concretamente, la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado grandes cambios. Según nos explica Daniel Madrid (2001), con la implantación de la Ley de Educación Primaria Española (1945) se inserta en las escuelas la enseñanza de las lenguas extranjeras. Aquí, la escolaridad se divide en ocho cursos y quieren introducir la enseñanza del inglés en el último de ellos, es decir, de 13 a 14 años.

Más tarde, en 1954, dentro del Consejo de Europa, se firma la Convención Cultural Europea, donde tratan de mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras con el fin de obtener una mejor comunicación entre los países que forman parte de ese Consejo.

Llega la democracia y se implantan nuevas leyes educativas, como la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Vemos como nuevos métodos educativos son aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, esta ley se caracteriza por implantar el método ‘audiolingual’, comenzando en sexto de EGB, es decir, a los 12 años.

La formación del profesorado estuvo vigente, pero los resultados no fueron para nada acertados.

Continuamos en 1990 con Javier Arroyo Pérez et al (2012-2013), explicando que la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) trae consigo numerosos cambios. La enseñanza de las lenguas extranjeras se imparten a partir del segundo ciclo de Educación Primaria y los profesores deben ser especialistas.

En el curso 1996/97 se implanta, en España, el primer proyecto de currículo integrado español-inglés, en colaboración con el British Council, donde el área de lengua extranjera (inglés) se imparte desde los 3 hasta los 16 años.

Años más adelante, como nos cuenta Inazio Mentxaka (2008), la LOE (Ley Orgánica de Educación) apuesta por un currículo basado en competencias, donde tanto la lengua materna como las lenguas extranjeras se unen una competencia conjunta: la competencia lingüística.

Actualmente, con la ley vigente, LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), se promueve, como explica Javier Arroyo Pérez et al (2015), fomentar el plurilingüismo, debido a las necesidades de nuestra sociedad y del mundo en general.

3.4. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.

Antes de comenzar con el papel del input, tenemos que asegurarnos qué entendemos por adquisición y qué diferencias existen entre adquisición y aprendizaje, conceptos diferentes que llevan consigo una gran confusión.

Según sostiene Krashen (1983), la adquisición procede del subconsciente. Algo que podemos vincular a la teoría del innatismo de Chomsky. Necesitamos que el estudiante interactúe con la lengua meta y, para ello, nos tenemos que centrar en aquello que se dice, en vez de cómo se dice. Sin embargo, el aprendizaje es un proceso consciente. El alumno tiene la capacidad de expresar las reglas gramaticales en la lengua meta.

Actualmente, sigue siendo un término complejo sumergido en una lucha en la que los diferentes bandos tratan de dar con la clave de ello. Lois Bloom (1978), a través de Susana López (1994), continúa con la idea de que la adquisición del lenguaje lo contemplamos como algo paradójico, pero hace una distinción: por un lado, es algo que aprenden los estudiantes de forma natural y, por otro, es algo que considera innato, por consiguiente, valora la necesidad de revisar la naturaleza de los componentes del lenguaje.

DIMENSIONES DEL LENGUAJE (Bloom y Lahey 1978)

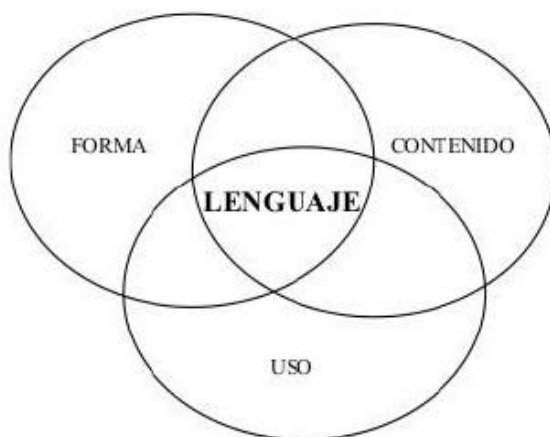


Figura 1: Esquemización de los componentes del lenguaje según Bloom y Lahey (1978)

Dicho esquema se resume en que el lenguaje se presenta como una intersección entre tres vertientes: pragmática (uso), forma y contenido y, que el buen aprendizaje es aquel que se equilibra en una buena intersección entre las tres.

3.4.1. Teorías de adquisición de una segunda lengua.

Dos de las principales teorías de adquisición de una segunda lengua son las que vamos a mencionar a continuación:

La primera de ellas hace referencia al enfoque natural de Krashen (1983), en el cual podemos destacar cinco hipótesis que resumen la idea que tiene este autor sobre la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, matizando en la idea de este Trabajo de Fin de Grado, nos vamos a centrar en cuatro de esas hipótesis:

La Hipótesis de adquisición-aprendizaje.

Como ya mencionamos anteriormente, Krashen (1983) hace una distinción entre lo que se consideramos como adquisición y lo que consideramos como aprendizaje.

El primer término hace referencia a algo más natural, algo procedente de nuestro interior. De ahí, Krashen (1983) afirma que “los alumnos no necesitan ser conscientes de que ellos están adquiriendo el lenguaje, ellos son conscientes de que se están comunicando”. (p. 26)

El segundo término establece lo contrario al anterior, donde el conocimiento y las reglas asumen el rol central.

Hipótesis del orden natural.

Existe un orden con el que podemos lograr estructuras gramaticales. Aunque el input sea el mismo, por ejemplo en un aula, no todos los estudiantes siguen ese orden, necesariamente.

Tampoco podemos comparar el orden que se sigue para adquirir una primera lengua que para adquirir una segunda lengua. Cada lengua tiene su propio orden, el cual depende

de las estructuras de cada una de ellas. Lo que sí puede afirmar Krashen (1983) es que “este orden natural aparece solo bajo ciertas condiciones. Puede no aparecer con el uso de pruebas de gramática, pero aparece cuando nos centramos en la comunicación”. (p.29)

Uno de los principales aspectos, dentro de la gramática, que se estudian para la adquisición de una lengua es la morfología inglesa. A continuación presentamos una pequeña tabla que hace referencia al orden natural promedio para adquirir la morfología en lengua inglesa:

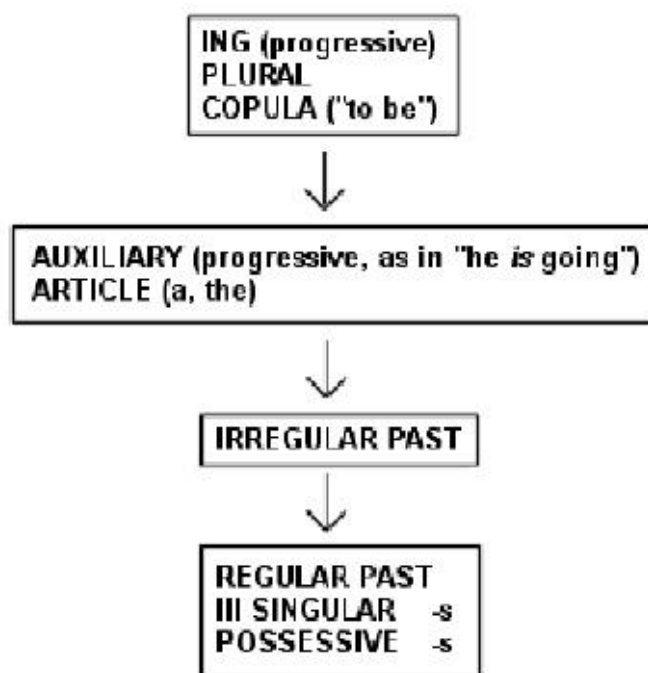


Figura 2: Orden de adquisición de los morfemas gramaticales del inglés como segunda lengua. Krashen (1983)

Hipótesis del input.

Krashen (1983) recalca que las habilidades de comprensión son de gran importancia y las habilidades de expresión, son adquiridas con el tiempo, por sí solas.

La idea que presenta esta hipótesis se resume en que los estudiantes van siguiendo el orden natural para la adquisición de la segunda lengua. Dentro de ese orden, encontramos una fase donde el input que están adquiriendo sea comprensible. Sin embargo, para poder ir adquiriendo la lengua, debemos entender el input que se incluye en una fase siguiente a su nivel.

En el momento de comunicarnos con una persona que habla en la lengua meta y, nosotros, como oyentes entendemos lo que dice aunque no hayamos adquirido por completo dicha lengua, estamos preparados para adquirir input de un nivel superior al nuestro.

Hipótesis del filtro afectivo.

En la adquisición de una segunda lengua existen ciertos factores o aspectos afectivos que influyen, además de otra serie de variables.

Krashen (1983) considera que el filtro afectivo de un estudiante puede ser alto o bajo. En el primer caso, este filtro actúa como barrera e impide que el input sea recibido por los estudiantes. Y, en el caso del filtro afectivo bajo, existen dos efectos:

- Con motivación, confianza, seguridad, etc. los estudiantes obtendrán mayor input.
- Ofreciendo a dos personas el mismo input, adquirirá más quien posea un filtro afectivo bajo. (p. 38)

La segunda de las teorías a las que hacíamos referencia al comienzo de este apartado, tratan sobre el procesamiento del input de Bill VanPatten (2004), teoría en la que define el procesamiento como “la conexión realizada entre forma y significado”. (p. 6)

A su vez, entra dentro de esta teoría el concepto de “intake”, el cual VanPatten (2004) determina como “subconjunto del input que ha sido procesado por la memoria de trabajo y puesto a disposición para un procesamiento posterior”. (p. 6)

Al igual que este autor, Krashen (1981) se suma a la aplicación de este concepto, afirmando que es un pequeño sector de lo que engloba al input y que es desarrollado por el estudiante.

VanPatten (2004) comenta la existencia de una serie de principios que orientan la atención del estudiante en la forma del input:

1-Principio de la primacía del significado. Los estudiantes tratan de adquirir el input transmitido por el docente a través del significado, lo que implica que, mediante la forma, estará en un segundo plano.

1. a-Principio de la primacía de las palabras de contenido. El input es lo que provoca que los estudiantes se centren en ese lenguaje y no en otras cosas.
1. b-Principio de la preferencia léxica. El léxico es la opción por la que los estudiantes optan en el estudio de las palabras del lenguaje, dejando a un lado la gramática.
1. c-Principio de la preferencia por la no redundancia. Al adquirir el lenguaje por el significado, los estudiantes tratan de captar la mayor cantidad posible.
1. d-Principio del significado antes que el no significado. La primacía por el significado indica que las formas gramaticales con significado sean preferidas por aquellas que no tengan.
1. e-Principio de la disponibilidad de recursos. la existencia de recursos hacen que los estudiantes puedan procesar las formas tanto significativas como no significativas.
1. f-Principio de localización de oraciones. Las primeras palabras de una oración son las que influyen más en el procesamiento de los estudiantes.

3.4.2. El Input.

No hay una definición exacta para el término 'input' pero muchos autores dan su opinión respecto a ello. Por ejemplo, para Krahen (1981) el input es algo que el estudiante recibe de forma oral o escrita.

Así mismo, Claudia R. Fernández (2013) considera input a la lengua que el estudiante adquiere a través de los sentidos, de los órganos sensoriales, con el fin de que se pueda interpretar un mensaje dentro de un entorno comunicativo.

Existen una serie de cuestiones que ahondan en la adquisición de una segunda lengua y es que aun teniendo un escaso lenguaje, la gramaticalización puede producirse. Belinchón et al., (1992) hace referencia a ese escaso lenguaje a través de: aspectos cualitativos, aspectos cuantitativos y cierto déficit en las expresiones del estudiante.

El papel que asume el input es fundamental para la adquisición de la segunda lengua, debido a la necesidad que el sistema, envuelto en dicha adquisición, tiene de crecer. Además, podemos añadir, como afirma Gass (1997) que “el concepto del input es quizás el

concepto más importante en la adquisición de segundas lenguas. Es trivial remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de input” (p. 1)

Según Piedad Hurtado Santón y M^a Teresa Hurtado Santón (1992) se pueden diferenciar varios enfoques en la adquisición de la segunda lengua en el que se observa cómo actúa el input:

- Enfoque behaviorista, donde el input se ofrece mediante estímulos y feedback. Se destaca la importancia de los estímulos externos.
- Enfoque nativista: considera el input como algo que desencadena y activa los mecanismos internos, es decir, da importancia a los factores internos.
- Otros enfoques, en los cuales influyen tanto los factores internos como los factores externos. (p. 184-185)

Retomando la teoría de Krashen (1983) sobre el input comprensible, este nos explica que es importante la cantidad de input que se transmite a los estudiantes. Y, al igual que en su hipótesis del orden natural, no todo tipo de input sirve. Lo que de verdad es fundamental a la hora de adquirir una segunda lengua es que los estudiantes vayan entendiendo ciertas porciones del mensaje.

Como consecuencia, es necesario ver cómo afecta el input en una segunda lengua. Distinguimos entre efectos en el cambio y rapidez en el aprendizaje, tal y como presentan Piedad Hurtado y M^a Teresa Hurtado (1992). En el primero caso, el input estimula el aprendizaje de varias formas, ya sea atendiendo a modelos preparados, los cuales los estudiantes memorizan; el input les ayuda a generar estructuras que pueden “copiando” de las ya estudiadas; se considera más sencillo recordar aquellas formas que se han adquirido de forma inconsciente; y el último caso hace referencia al input comprensible de Krashen, como ya mencionamos anteriormente. En el segundo caso, un excelente ambiente de aprendizaje, donde predomina la motivación, el interés y mucha cantidad de input por parte del emisor, da lugar al buen aprendizaje.

A continuación, presentamos un pequeño esquema que resume lo anterior:

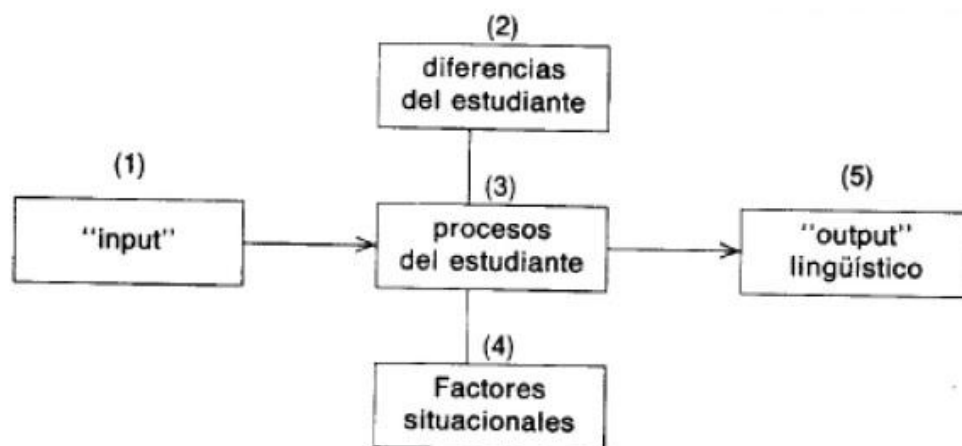


Figura 3: Esquema del papel y efectos del input en el aprendizaje de una lengua extranjera según Piedad Hurtado y M^a Teresa Hurtado (1992)

3.5. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

El papel que afronta el docente en la educación es uno de los pilares que sustentan el desarrollo integral del alumnado. Son ellos los que deben buscar las diferentes formas posibles para poder transmitir adecuadamente los conocimientos. Por ello, destacamos la importancia de la utilización de un buen método de enseñanza-aprendizaje.

Larsen Freeman (2011) está de acuerdo en la importancia del uso de la metodología y lo explica de la siguiente manera: se refiere a ‘método’ como “un conjunto coherente de vínculos entre las acciones de un profesor en el aula y los pensamientos que subyacen a las acciones”. (p. 20)

Según Freeman, no debemos pensar en que hay un único método al que podemos considerar el mejor, con lo cual, trata de explicar algunos de los métodos aplicables a la enseñanza en el aula, de los cuales, consideramos unos cuantos interesantes para este trabajo:

Direct Method.

Freeman (2011) afirma que este método tiene una característica principal y es que no existe traducción. Trata de acercar al alumnado a la lengua meta a través de ayudas visuales,

como realia, dibujos, etc. Además, los estudiantes aprenden de forma inductiva, partiendo de ejemplos y concluyendo en lo general.

El docente adquiere un gran rol en este método porque se encarga de guiar al alumnado mediante preguntas, aunque luego sean ellos los que, más adelante, hablen, por tanto, ninguno de los dos tiene un papel pasivo.

Observando esto, podemos deducir que el alumnado desarrolla más la habilidad de hablar que la de escribir. Y, cuando se produzcan errores, los estudiantes tienen la oportunidad de autocorregirse.

Silent Way.

Uno de sus principios es que, como dice Freeman (2011), enseñar no quiere decir oprimir el aprendizaje sino que debería ser algo más fluido, donde enseñanza y aprendizaje trabajen al compás.

Los estudiantes son estimulados para que expresen sus sentimientos, pensamientos, percepciones, etc. necesitan mayor autonomía con respecto del docente. Para ello, este último trabaja de forma silenciosa apoyándose de comunicación no verbal para que sea el alumnado quien hable.

DeSuggestopedia.

El objetivo de este método es ayudar a eliminar las barreras que nos impiden adquirir un segundo idioma. Así, Freeman (2011) afirma que el maestro tiene el papel autoritario aunque se encarga de transmitir confianza a los estudiantes para que tengan más seguridad a la hora de hablar en el nuevo idioma.

Los estudiantes siguen un diálogo con el que se podrán comunicar, utilizando, en ocasiones, la lengua materna, siempre y cuando sea necesario.

Community Language Learning.

Aquí no solo se hace hincapié en la capacidad intelectual del alumnado, sino que, como explica Freeman (2011), lo intelectual se complementa con las relaciones entre el alumnado, las reacciones físicas, el deseo de aprender, etc., en definitiva, un conjunto de factores.

El profesorado se pone en el papel del alumnado y entiende la dificultad a la hora de aprender un nuevo idioma, por lo que trata de apoyarlos, utilizando, a veces, la lengua

materna para que les de mayor seguridad al hablar. Lo que caracteriza al profesor/a es la empatía.

Total Physical Response.

El objetivo, tal y como afirma Freeman (2011) es que los estudiantes disfruten del nuevo idioma. Trata de liberar el estrés que posee al alumnado por el hecho de tener que hablar en una nueva lengua.

El docente es el encargado de dirigir el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes son meros observadores. Por lo tanto, Freeman, explica las fases de este método:

- El docente emite una serie de órdenes y luego las realiza con los alumnos.
- Los estudiantes demuestran que han entendido realizando dichas órdenes sin ayuda del docente. (p. 144)

Task-based language learning.

Tiene como objetivo que, a través de una serie de tareas, con un resultado claro, los estudiantes desarrollen el aprendizaje de un idioma, de una forma más fácil. Freeman (2011)

Las tareas planificadas deben ser significativas y relevantes, con el fin de saber realizarlas por parte de los estudiantes. Por ello, el docente se encarga de planificarlas, según las necesidades del alumnado y la forma de resolverlas es tratar de comunicarse entre ellos (alumnado).

Content and language integrated learning (CLIL).

Se caracteriza, como afirman Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (2014), por ir alrededor del contenido o materia que los estudiantes adquirirán. En él, se incluyen asignaturas, tales como Ciencias, Historia, etc. que se imparten en una segunda lengua, con el fin de que los estudiantes aprendan el idioma y el contenido al mismo tiempo y siempre, desde una forma natural.

Su enfoque es que los estudiantes aprendan haciendo (“learn by doing”). Además, como explican Jack Richards y Theodore Rodgers, este método sigue una serie de principios:

- Los estudiantes aprenden una segunda lengua más satisfactoriamente cuando usan la lengua como medio para entender el contenido, más que un fin en sí mismo.
- CLIL refleja las necesidades de los estudiantes para el aprendizaje de una segunda lengua.
- El contenido proporciona las bases para activar los procesos cognitivos e interactivos que son el punto de partida del aprendizaje de una segunda lengua. (p. 118)

3.6. FACTORES O VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA.

Durante el proceso de adquisición de la segunda lengua, existen una serie de factores que influyen directa o indirectamente en tal proceso y de ello depende, en ciertas ocasiones, adquirir input de forma adecuada. Stern (1983) realiza un pequeño esquema de los diferentes grupos o ámbitos en los que hace hincapié, dentro de la clasificación de dichos factores:

El contexto social.

Suele referirse a los factores sociales, es decir, aquellas influencias que el contexto ejerce en la actitud del alumnado hacia una segunda lengua. Stern (1983) hace una distinción entre: factores lingüísticos, factores socioculturales, factores histórico-políticos y factores educativos.

- Dentro de este grupo, los factores lingüísticos pueden considerarse los más importantes. Podemos encontrar una serie de aspectos positivos y negativos dependiendo de ciertas relaciones entre la lengua materna y la segunda lengua, es decir, las diferencias abismales que puedan existir entre una lengua y otra, obstaculizará el proceso de aprendizaje.
- En cuanto a los factores socioculturales, dentro de una sociedad, los grupos formados, ya sea por religión, etnia, cultura, etc. tendrán diferentes actitudes a la

hora de enfrentarse a una segunda lengua. Esto también influye en el proceso de aprendizaje.

- Aunque no parezca tan evidente, la Historia y la política de cada país influye, de forma indirecta, en la adquisición de una segunda lengua, haciendo que cada nación conceda cierto valor a dicha segunda lengua.

Características individuales.

Todas estas características hacen referencia a la parte interna de cada individuo. Podemos considerar este grupo como los factores internos que influyen en la adquisición de una segunda lengua. Entre estas características estimamos oportuno incluir las siguientes:

La edad es una característica que ha traído consigo ideas a favor y en contra sobre su influencia en la adquisición de una segunda lengua.

Las diferencias entre adultos y niños, a la hora de adquirir el lenguaje, están a la orden del día. Krashen (1983) afirma que “los niños son mejores respecto al logro final. Sin embargo, los adultos son más rápidos en alcanzar un dominio del segundo idioma”. (p. 45)

Stern (1983) trata de acumular las ideas más aceptadas por todas las teorías acerca del factor edad relativas a una segunda lengua. Algunas de esas ideas se resumen en:

- Cada individuo desarrolla su proceso de aprendizaje y va adquiriendo una segunda lengua a diferente edad. No existe una cifra fija.
- Tanto adultos como niños tienen una forma de adquisición similar.
- Existe una relación entre lengua materna y segunda lengua, considerando las mismas etapas ambas lenguas.
- Los diferentes aspectos lingüísticos también se adquieren de forma diferente.
- La edad trae consigo un ritmo de aprendizaje y, al igual que ella, se presenta de forma diferente en cada uno de nosotros.

- Por último, existen diferencias psicológicas, haciendo que los niños tengan mejores destrezas en situaciones sociales y comunicativas y los adultos en términos académicos y cognitivos.

Esto se debe, como dice Krashen (1983), a que las personas adultas que adquieren una segunda lengua son capaces de conseguir mayor cantidad de input comprensible, debido a que son más “expertos” en gestionar conversaciones, por el control que tienen sobre la lengua materna.

De los factores cognitivos podemos destacar la aptitud, que a diferencia de la actitud, significa, según la Real Academia Española, “la capacidad para operar competentemente en una determinada actividad”.

Stern (1983), al igual que otros autores, atribuye el nombre de “don” a este concepto de aptitud, afirmando que la capacidad que tienen algunas personas para adquirir una segunda lengua es algo fuera de lo común.

Los aspectos afectivos también forman parte de este grupo. Algunos de ellos son la motivación y la actitud, dos conceptos que van de la mano. Así, Rosa María Corredera Martos (2006) expone, en su artículo, que la “motivación es el impulso, emoción o deseo que hace a una persona actuar de una forma determinada” (p. 50). Es un concepto un poco más abstracto debido a la dificultad de su identificación en el alumnado.

Asimismo, la actitud, según la Real Academia Española es “la disposición de ánimo manifestada de algún modo”. Por ello, y haciendo referencia a la adquisición de una segunda lengua, la actitud del alumnado va dirigida a varios elementos: a uno mismo, al profesorado, al idioma, etc.

Rosa María Corredera Martos (2006) también hace referencia al concepto de ansiedad y al concepto de empatía. El primero de ellos alude a las inseguridades, dificultades o miedos que tiene un individuo a la hora de enfrentarse a una nueva lengua. Y, en el segundo concepto, centrado más en el aspecto comunicativo, en lo referente a captar las intenciones del mensaje del emisor.

Todo ello, se puede relacionar con la teoría de Krashen (1983), destacando una de sus hipótesis, donde argumenta que estos factores afectivos mencionados ayudan o perjudican al alumnado y hacen que el filtro afectivo se mantenga alto o bajo, produciendo así, que los estudiantes adquieran o no el input.

Condiciones de aprendizaje.

Dentro de este grupo, cabe señalar el contexto de aprendizaje. Stern (1983) hace una pequeña distinción entre un contexto más natural y un contexto de aprendizaje. De ahí, extrapolamos a la teoría de Krashen (1983) donde este marca la diferencia entre ‘aprendizaje’ y ‘adquisición’. Ambos conceptos son diferentes, por lo que el entorno o el contexto en el que se desarrollan son también diferentes.

Los dos entornos mencionados en líneas anteriores son los que Stern (1983) vincula a una lengua extranjera y a una segunda lengua. La primera de ellas va unida a un contexto donde el alumnado está obligado a aprender dicha lengua. En el segundo caso, sin embargo, el alumnado está en contacto con ese idioma, de forma directa.

Dicho esto, el input adquirido por el alumnado no puede considerarse igual en todos los casos, lo que reafirma la influencia de cada contexto en la adquisición de una segunda lengua.

Proceso de aprendizaje.

En este último grupo incluimos, como dice Stern (1983), las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado en la adquisición de una segunda lengua.

Cabe destacar el trabajo de Rebecca Oxford (2006) en el que comenta la importancia de las estrategias y los estilos de aprendizaje. Hablando de estos conceptos, Rebecca Oxford los define de la siguiente manera:

“Los estilos de aprendizaje son los enfoques generales que los estudiantes utilizan en la adquisición de un nuevo idioma”. (p. 2)

“Las estrategias de aprendizaje se definen como acciones, comportamientos, pasos o técnicas específicas utilizadas por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje”. (p. 2)

La función de ambos conceptos, en la adquisición de una segunda lengua, es fundamental debido a que si un estudiante utiliza de forma adecuada estas estrategias y estilos, este adquirirá un buen desarrollo. Sin embargo, si ocurren alteraciones, habrá obstáculos en el desarrollo del aprendizaje.

Son cuatro las dimensiones de los estilos de aprendizaje que Rebecca Oxford (2006) explica:

- **Preferencias sensoriales**, donde predomina lo visual, auditivo, cinestésico y táctil. De estos cuatro tipos caracterizamos a ciertos alumnos dentro del aula, de tal manera que podemos observar a alguno de ellos con preferencias por leer, otros por conversar o interactuar con el resto y otros por el movimiento.
- **Tipos de personalidad**, también desglosado en varios tipos: extrovertido o introvertido, intuitivo-casual o secuencial, pensamiento o sentimiento y orientado al cierre o abierto.
 - En el primer tipo, los estudiantes necesitan interactuar o mantenerse alejados del resto.
 - En el segundo tipo, a los estudiantes les afloran ideas y siguen teorías, en el caso de los intuitivos. En cambio, los secuenciales tienden a gustarles más los hechos, lo específico.
 - El pensamiento contra el sentimiento, dos facultades de gran importancia. Los estudiantes orientados al pensamiento suelen pensar más en su persona. Sin embargo, aquellos orientados al sentimiento muestran solidaridad y el buen hacer para con el resto.
 - Por último, tenemos alumnos que necesitan organización, trabajo específico, seguir instrucciones y otros, con mayor percepción del mundo, con una mente más abierta.
- **Grado deseado de generalidad**. Por un lado, hay estudiantes obcecados en ideas principales y, por otro, a estudiantes con preferencias en los detalles.

- **Diferencias biológicas.** Los factores biológicos adquieren un gran papel en la adquisición de una segunda lengua, tales como biorritmos, ubicación, etc. En definitiva, necesidades que pide el cuerpo y que cada alumno/a posee de diferente forma y en momentos distintos.

En cuanto a las estrategias, Rebecca Oxford (2006) explica que una estrategia será útil cuando cumpla las siguientes condiciones:

- La estrategia se relaciona bien con la tarea de la segunda lengua.
- La estrategia se ajusta al estilo de aprendizaje del estudiante.
- El estudiante emplea la estrategia de forma efectiva vinculándola con otras estrategias. (p. 8)

Por consiguiente, destacamos las estrategias más importantes, como argumenta Rebecca Oxford (2006), clasificadas en las siguientes categorías:

- **Estrategias cognitivas.** Los estudiantes pueden manipular el material del lenguaje de forma directa. (Ej.: mediante razonamiento, análisis, toma de notas, resumen, síntesis, etc.)
- **Las estrategias metacognitivas** se emplean para administrar el proceso de aprendizaje de forma general. (Ej.: identificando las preferencias de estilo de aprendizaje, planificando una tarea, recopilando y organizando material, etc.)
- **Las estrategias relacionadas con la memoria** ayudan a los estudiantes a enlazar un elemento o concepto, de la segunda lengua, con otro, pero no implican necesariamente una comprensión profunda.
- **Las estrategias compensatorias** ayudan al alumno a compensar el conocimiento perdido. (Ej.: adivinar el contexto de la escucha y la lectura, utilizar sinónimos, usar gestos o pausar palabras, etc.)

- **Las estrategias afectivas**, como el estado de ánimo y el nivel de ansiedad, están relacionadas con la competencia de la segunda lengua.
- **Las estrategias sociales** ayudan al estudiante a trabajar con los demás y comprender su cultura así como su idioma. (Ej.: hacer preguntas, hacer aclaraciones, pedir ayuda para hacer una nueva tarea, etc.) (p. 12-14)

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. PREÁMBULO

Para la realización de esta propuesta de intervención, nos basaremos en la puesta en práctica de una serie de actividades desarrolladas en un curso de Educación Primaria, con el fin de analizar el input y su importancia dentro del aula.

Para cada input (en cada actividad), valoraremos el uso de estrategias de aprendizaje que ayudan a la adquisición, tanto de la lengua, principalmente, como de los contenidos.

Es importante hacer hincapié en lo mencionado porque, como dice Gass (1997), “el concepto de input es quizás el concepto más importante en la adquisición de segundas lenguas. Es trivial remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin ningún tipo de input” (p. 1). Por ello, analizar el input que se transmite en las actividades programadas para esta propuesta, dará lugar a resultados positivos o negativos en el papel del docente como transmisor de una segunda lengua.

Antes de empezar con la puesta en práctica, nos gustaría resaltar el papel que tienen las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una lengua, con el propósito de tener un enfoque general de lo que se va a trabajar en dicha propuesta.

Además, cabría destacar la influencia de algunos factores o métodos de enseñanza que pueden influir y variar los resultados. Por consiguiente, no está de más hacer alguna pequeña reseña o comentario sobre alguno de estos aspectos, aunque de una forma imprecisa.

Después de esto, con la elaboración de una Unidad Didáctica, planificada durante mi periodo de prácticas, vamos a extraer algunas de las actividades para analizar el input de cada uno de ellas y buscar cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el input de dichas actividades.

Una vez hecho el análisis, vinculado a los aspectos teóricos de este Trabajo de Fin de Grado, haremos una pequeña reflexión de todo lo extraído en esta propuesta, así como una conclusión de todo el trabajo.

Los contenidos que se trabajan hacen referencia al área de Science, concretamente, relacionados con el tema de la materia, dispuestos por la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

4.2. CONTEXTUALIZACIÓN

4.2.1. Contexto

En esta propuesta de intervención, hemos utilizado de contexto el CEIP Narciso Alonso Cortés, centro en el que desarrollé mi período de prácticas.

La elección de este centro, aparte de por razones obvias que he comentado, como son las prácticas del Grado en Educación Primaria, ha sido porque una de sus características hace referencia a que es uno de los dos centros, en la provincia de Valladolid, que cuenta con el programa British, es decir, participa, desde hace unos años, en el programa Bilingüe MEC/ British Council, el cual está basado en el currículo integrado español-inglés y en el que varias áreas son escogidas para lograr el aprendizaje de contenidos desde el currículo británico. Además, entre sus objetivos, podemos destacar los siguientes:

- Fomentar la adquisición y el aprendizaje de ambos idiomas a través de un currículo integrado basado en contenidos.
- Crear conciencia de la diversidad de las dos culturas.
- Facilitar el intercambio de profesorado y alumnado.
- Fomentar la utilización de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de otras lenguas.

Para tener una visión global del contexto, comentamos a continuación el entorno del mismo, tanto interno como externo.

Este colegio está situado dentro de la localidad de Valladolid, concretamente en el barrio de Pajarillos (Zona Este de la ciudad). Y lo que nos interesa es que, a lo largo de los

años, unas partes han ido creciendo y otras decreciendo, sin embargo, cuentan con un amplio abanico de servicios, en lo que a educación se refiere.

La mayor parte de las familias cuentan con un nivel socioeconómico medio-bajo, lo que limita a los niños y niñas en ciertos aspectos. También, contamos con que esas familias tienen proceden de lugares diferentes, es decir, hay una gran diversidad multicultural, y las clasificamos de mayor a menor porcentaje en: familias gitanas, familias búlgaras, procedentes de Ecuador, de Marruecos, Colombia y República Dominicana.

Esto hace que los centros se planteen diversos objetivos que ayuden o colaboren con la diversidad existente. En este caso, el CEIP Narciso Alonso Cortés propone como objetivo una educación integral multicultural, que potencie el respeto, el esfuerzo personal y la solidaridad.

Visto el entorno externo, nos centramos ahora en lo que ocurre dentro del entorno escolar:

Haciendo referencia al alumnado, al ser un centro de línea 2, hay aproximadamente entre 350 y 400 alumnos y alumnas, contando Educación Infantil y Educación Primaria.

En cuanto al centro, si nos situamos en el área de Science, a la cual va destinada la Unidad Didáctica, podemos decir que el colegio cuenta con aulas exclusivas a dicha área, divididas en ciclos (1º, 2º y 3º).

La metodología, hablando de esta área, es impartida a través de la experimentación, en la que se busca la interacción continua con el alumnado, afianzando conocimientos mediante el uso de la actividad.

4.2.2. Destinatarios

Las actividades que vamos a analizar más adelante provienen de una Unidad Didáctica planificada para cuarto curso de Educación Primaria, tanto para el grupo A como para el Grupo B.

El primero de ellos cuenta con un total de 23 alumnos y alumnas y el segundo con un total de 21 alumnos y alumnas (contando los que están dentro del área de Science).

Dado que son grupos en los que encontramos alumnado con características diferentes, como por ejemplo casos de alumnos y alumnas de etnia gitana, una alumna de origen musulmán, y algunos otros con necesidades educativas especiales, para esta propuesta de intervención vamos a centrarnos en aquel alumnado que no pertenezca al grupo ACNEE, es decir, que no requiera ningún tipo de necesidad educativa especial, ya que entramos en un tema extenso y complicado y solo queremos extraer conclusiones generales.

4.2.3. Características Generales del alumnado de cuarto de Educación Primaria.

Antes de empezar con la intervención, hemos creído oportuno conocer, de forma general, cómo es el desarrollo del alumnado a estas edades.

Según Luis Rodríguez de los Ríos (1997) “el desarrollo humano, como objeto de estudio, es compartido por varias ciencias de la conducta humana. Su estudio comprende la naturaleza y el proceso de los cambios en la estructura, función y conducta que se produce en los individuos a lo largo de la vida”. (p. 19)

Existen tres procesos que influyen en los cambios evolutivos de las personas, tal y como afirma Luis Rodríguez:

- La maduración, considerada como el conjunto de habilidades, destrezas, capacidades y funciones desarrolladas de forma innata en las personas, por lo que factores biológicos y genéticos intervienen en este proceso.
- El crecimiento, como proceso físico, donde se producen cambios en el cuerpo y donde también intervienen factores genéticos.
- El aprendizaje, relativo al comportamiento en la adquisición de conocimientos o habilidades, donde la experiencia juega un papel crucial.

Asimismo, Susana García Fernández (2015) comenta, a través de Hoffman (1995), que el desarrollo psicomotriz de las personas presenta una serie de características que se pueden concretar en lo siguiente:

- Se trata de un proceso continuo y organizado.

- Además, es direccional, ya que trata de ir hacia aspectos más complejos, y diferenciado, donde lo específico es considerado el logro a alcanzar.
- Por último, es considerado un proceso individual, debido a las características individuales de cada persona, y un proceso en el que el conocimiento previo es importante en el desarrollo.

Según Piaget (1967), el alumnado de cuarto de Educación primaria, es decir, aquellos/as que tienen entre 9 y 10 años, se sitúan en la etapa de operaciones concretas, donde el egocentrismo va decreciendo y pueden centrarse en más de un elemento (estímulo). Además, tienen la capacidad de hacer clasificaciones de diferentes formas.

A continuación, vamos a comentar ciertos aspectos que se producen en el desarrollo del alumnado a estas edades, desde tres ámbitos diferentes:

En cuanto a aspectos motrices, Susana García (2015) comenta que los alumnos y alumnas, a estas edades (9-10 años) se encuentran en una etapa de elaboración definida del esquema corporal, donde el sistema nervioso central les permite hacer mayor número de movimientos con mejor precisión.

Sosteniendo la misma idea, Rosa María Jiménez (1996) considera que son alumnos y alumnas preadolescentes, los cuales experimentan crecimientos físicos en cuanto peso y altura, así como la coordinación óculo-manual.

Haciendo referencia a los aspectos afectivos, por una parte, Susana García (2015) explica la existencia de dos ámbitos en el entorno afectivo: el entorno familiar y el entorno escolar. Ambos influyen en el desarrollo de la autonomía y el equilibrio personal del niño o niña.

El último ámbito en comentar alude a los aspectos sociales. Hemos comentado que a estas edades el egocentrismo va disminuyendo, lo cual hace que, según Susana García (2015), el niño o la niña empiece a formar parte de un colectivo, donde acepte normas, se socialice, etc. A todo esto, Rosa María Jiménez (1996), lo considera como una etapa de autonomía, donde el alumnado empieza a mostrar interés por sus iguales.

4.3. DISEÑO.

4.3.1. Influencia de las estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje, como mencionamos en la parte de fundamentación teórica se consideran uno de los factores que influyen en la adquisición del lenguaje.

Según Monereo (1994), las estrategias se consideran procesos en los que el alumnado toma decisiones, tanto de forma consciente como intencional, eligiendo los conocimientos necesarios y válidos para el logro que quiere alcanzar. Además, como expone Beltrán (1993), una de las características esenciales de las estrategias es que están bajo el dominio de cada estudiante, es decir, planificadas de forma consciente.

Podemos observar, también, otra serie de características que Pozo y Postigo (1993) comentan:

- Las estrategias, al igual que expone Beltrán (1993), son procesos controlados, donde se relacionan los procesos metacognitivos.
- Los estudiantes seleccionan las estrategias en base a los recursos y capacidades que disponen. A través de ello, escogen las estrategias más convenientes.
- Las estrategias están formadas por técnicas o tácticas de aprendizaje. Por consiguiente, la elección de estrategias adecuadas implica la reflexión del modo en que van a ser utilizadas, por parte de los estudiantes.

La educación tiene como uno de sus objetivos el desarrollo de la inteligencia, lo que da lugar al importante papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje, las cuales requieren, al mismo tiempo, de una enseñanza que procederá de aquellas personas que se encarguen de la enseñanza, es decir, los docentes, con el fin de fomentar aprendizajes significativos en el alumnado, haciendo que aprendan con mayor eficacia los contenidos curriculares o, en casos de segundos idiomas, habilidades para la comunicación.

Utilizar una estrategia, como señala Monereo (1994), significa que no solo basta con el conocimiento o utilización de técnicas para el logro de un objetivo, sino que “el uso

reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de estrategias de aprendizaje”. (p. 8)

Para saber cómo enseñar al alumnado a utilizar estrategias en su aprendizaje, Monereo (1994) afirma, que debemos procurar relacionarlas con el tipo de actividad que esté planificada para cada grupo de alumnado y, en consiguiente, a los métodos, recursos, input, etc., que el docente utilice para el desarrollo de esas actividades.

En cuanto a la adquisición de un nuevo lenguaje, Jaime García Salinas (2010) indica que se incluyen estrategias cognitivas, como la manipulación de estructuras en la segunda lengua, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas, como la reducción de ansiedad u otras barreras que impiden una correcta adquisición, y estrategias sociales, estimulando la interacción entre el alumnado.

Siguiendo la clasificación que Rebecca Oxford (2003) hace sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje, podemos aclarar que para el análisis de las actividades planteadas en esta propuesta de intervención, aplicaremos las siguientes:

- Estrategias cognitivas, donde el alumnado aplica procesos para intervenir de forma directa en la lengua meta.
- Estrategias metacognitivas, relacionadas con la reflexión del pensamiento del alumnado, que permite llevar a cabo los procesos adecuados para el aprendizaje de forma eficaz.
- Estrategias afectivas, donde el alumnado organiza o calibra sus emociones de cara al aprendizaje.
- Las estrategias sociales, sin influir de forma directa en el aprendizaje, se relacionan más con las situaciones comunicativas en las que los estudiantes están expuestos.

4.3.2. Base de las actividades.

Dado el área en el que nos centramos para llevar a cabo esta propuesta de intervención, como es Science, y la metodología que utilizan las maestras que la imparten, de forma

habitual, como es la experimentación, las actividades planteadas harán referencia, también, a la experimentación dentro del aula.

Como la Unidad Didáctica planificada, durante mi periodo de prácticas, para cuarto curso, dentro del área de Science, va asociada a contenidos sobre el tema de la materia, como son: propiedades de la materia, estados de la materia, cambios de estado, etc., las actividades a desarrollar, dentro de esta Unidad, adquieren ese carácter en el que la realización de experimentos está muy presente. El alumnado será participe de su propio aprendizaje, desarrollará capacidades de análisis y reflexión, proporcionando un desarrollo completo en su proceso de aprendizaje.

Para abordar los contenidos de esta área, María Elena Arce (2002) expone que los estudiantes no pueden tener memorizados todos los conocimientos, al menos no siempre implica aprendizaje, sino que se considera importante el razonamiento y el análisis de la información que reciben. Por consiguiente, se necesita la utilización de un método de enseñanza-aprendizaje capaz de mantener la motivación en el alumnado, es decir, exponer al alumnado a experiencias innovadoras, de las que puedan extraer los conocimientos requeridos.

La experimentación es un método que, según Eduarda Torres Lombardo (2001), iniciamos desde el nacimiento, debido a que vamos descubriendo la realidad en la que estamos inmersos. Eso ayuda a ir adquiriendo conocimientos. Además, añade que el aprendizaje de los estudiantes está sujeto a tres factores que se combinan entre sí para lograr un aprendizaje adecuado, los cuales se resumen en:

- El interés del alumnado, basado en lo que el niño escoge de la realidad y lo guarda y retiene en su cerebro.
- La capacidad que posee el alumnado, es decir, aquello que puede aprender.
- Los conocimientos considerados esenciales para el desarrollo integral del alumnado. En definitiva, aquellos determinados por el currículo.

4.3.3. Intervención.

A continuación, nos planteamos una serie de actividades, programadas en la Unidad Didáctica sobre la materia, en las cuales podemos observar una breve descripción de cada una de ellas, con el fin de contextualizar lo que pretendemos hacer, y el input que queremos transmitir al alumnado en cada una de las actividades. Se trata de un apartado que nos permitirá observar y conocer, de una forma general, cuáles son las estrategias utilizadas a la hora de transmitir conocimientos así como una segunda lengua.

En la primera sesión no hemos escogido ninguna actividad debido a que no nos interesa para esta propuesta. En cambio, en la segunda sesión, relacionada con la masa, pretendemos analizar dos actividades:

Actividad 1

Una vez que han trabajado el concepto de masa, vamos a realizar un pequeño experimento para comparar masas de diferentes objetos. Dividimos la clase en grupos de 4 o 5 personas, los cuales tendrán los siguientes materiales:

- Un trozo de plastilina.
- Una canica.
- Una pinza de la ropa.
- Una vela.
- Una goma elástica.
- Un tornillo.

Para comparar las masas, cada grupo tendrá un objeto de referencia que servirá para saber si el resto tiene más, menos o igual masa. Solo podrán utilizar sus sentidos, es decir, vista y tacto, para intentar analizar las diferentes masas.

Input:

“It’s time to put into practice the concept of mass, which you have learned. We are going to divide into groups of four or five people. I’m going to do, to each group, six different objects, such as: plasticine, a marble, a peg, a candle, an elastic rubber and a screw. You have to analyze the mass of these objects, without measures, I mean; you can use only your sight, the touch...For this, you will have an extra object, a pin, in order to compare each mass. We are going to do an example: I take this pen, I touch it, I observe it

and now I compare it with the pin. After that, I make conclusions: I think the pen has more mass than the pin.

You have to do something like that, with the objects you have on your tables. To reflect your opinions, use the following words: more mass, less mass and similar mass. You can't do it one by one because it is a work in groups, so you have to decide, among all, your decision.

If you have any doubt, raise your hand and I will help you. You can start [...]

Have everybody finished? –Ok, this group, tell me what objects do you think that have more mass than the pin [...] Is there any group that have another answer? [...] Now, that other group, ¿what objects do you think have less mass than the pin? [...] ¿Is there any group that considers that any object has the same mass than the pin? [...]

Well, good job children. I hope you have understood this concept”.

Actividad 2

Una de las principales cosas que hace dudar al alumnado es si el aire posee masa. Al ser un concepto difícil, en ciertas ocasiones, para ellos, debido a que no podemos verlo, podemos trabajar con ello de la siguiente manera: realizamos un experimento por grupos para observar si el aire tiene masa. Para ello, en pequeños grupos, haremos una pequeña balanza con un palo, hilo, dos globos y tijeras y comprobar la hipótesis.

Input:

“We know all what is around us is matter because has mass and occupies a space, but I have a question: ¿why is air matter? Does air has mass? ¿What do you think? [...] I cannot see the air, ¿how do I know if the air has mass? –Well, we are going to do an experiment in order to know if the air has mass, because I'm not sure. Let's form groups of four or five people as we did before. I'm going to give you a stick, thread and two balloons. With these objects you are going to do a balance. If you are ready, let's start. Listen to me:

First of all, we are going to cut two pieces of thread with the same length. Then we blow up the balloons. We have to try to make them the same size. Another step, we tie one end of the threads to the balloons and the other end to the stick, which will be in horizontal position.

Try to put the balloons at the same height when you tie them. Finally, we take another piece of thread and tie it to the middle of the stick, to hold the balance.

Well done, we have done the balance. Now, one member of each group hold the balance and another member take the scissors and cut one of the balloons. But, you have to make a very small split.

¿what happened? [...] Why do you think that happened? [...] So, we can assert the air has mass”.

Pasamos a estudiar el concepto de volumen en la tercera sesión, donde trabajaremos con las siguientes actividades seleccionadas:

Actividad 3

Para explicar el concepto de volumen, los estudiantes van a trabajar de dos formas: en una de ellas, tendrán, por parejas, un vaso de plástico con agua y unas cuantas bolas de gel que tendrán que introducir en el vaso, para comprobar qué ocurre al final de la clase. Y, en la segunda, trabajaremos para que comprendan mejor el concepto de volumen, proporcionando, esta vez, a cada grupo, un recipiente, plastilina y canicas de diferentes tamaños, con el fin de averiguar el espacio que ocupan.

Input:

“Today, we are going to talk about another property of matter: the volume. First of all, we are going to do a short activity, because, maybe we don’t have enough time. So, in pairs, I’ll give you a plastic glass with water (You have to write your name before start). I’ll also give you tiny balls, which you have to introduce into the water and, at the end of the class, we will see what happened.

Now, let’s turn the volume. We said, when we talked about matter, that, in addition to has mass; it occupied a space, right? –So, the space is what it refers to volume. I’m going to explain that with some examples.

In groups, like always, of four or five people, you will have the activity. Each group has a container, plasticine and some marbles with different sizes.

The first step is to fill the container with the palsticine. Try to make the surface smooth. Then, you take two or three marbles with different sizes and put them on the plasticine. With your palm, push down the marbles until they make mark. What is happening? [...] Why one mark is bigger than the other? [...]

If we see that difference, does it mean that one mark takes up more space than the other? [...] That’s right, perfect.

So, we observe that the size is related to volume and the more space an object occupies, the more volume it has”.

Actividad 4

En grupos, les proporcionaremos un vaso de plástico, agua y una piedra. Van a realizar el experimento de Arquímedes, pero sin adentrarnos en mucho más que en el concepto de volumen.

Paso a paso, según las instrucciones del docente, irán haciendo el experimento, con el fin de observar cómo los objetos ocupan espacio y, por tanto, tienen volumen.

Input:

“With the same groups, we are going to do an experiment to understand what volume is.

Each group has a plastic glass, water and a little stone. First of all, you have to pour a bit of water into the glass and make a mark at the level of the water. Then, you have to take the stone and put it into the water. Before doing that, what do you think will happen? [...]

Let’s check. Introduce the stones and with a marker pen you make a mark at the new level of the water. ¿Can you see any difference? Why do you think the level of the water increased? [...]

Ok, very well. We see that the difference between marks is the space occupied by the stone. So, we check the objects occupy a space and, therefore, they have volume”.

Actividad 5

En ciertas ocasiones, los estudiantes suelen asociar que más volumen significa más masa. Para demostrar que no siempre es así, van a experimentar con ello. Dividimos al alumnado en grupos de 4 o 5 personas y se les proporcionan láminas del mismo tamaño de los siguientes materiales: cobre, plastilina y pan de molde.

Aquí sí tienen que hacer una medición con una balanza, pero, sin entrar mucho en ello, lo utilizarán para ver la diferencia entre ambos conceptos.

Input:

“Can you differentiate between mass and volume? –Sometimes, many of you associate that more volume means more mass. To see if that is true, you are going to do an experiment, with the same groups. I’ll give

you sheets of cooper, plasticine and bread. All of those sheets have the same size. So, if those sheets have the same size, will they have the same volume? [...]

Ok, so, as they have the same volume, we have to find out if their mass is also the same. To do that, one member of each group is going to take the sheet of cooper and come where I am to measure the mass in this bascule. Don't forget record measurements. Now, another member of each group takes the sheet of palsticine and measure the mass. Finally, another member of each group takes the sheet of bread and come here.

As you have all of the data, do you think that having the same volume means having the same mass? [...]
So, we check that they are different concepts”.

En cuanto a la cuarta sesión, escogemos una actividad que es la siguiente:

Actividad 6

Los estados de la materia suelen ser contenidos que los estudiantes tienen muy asimilado porque lo repasan año tras año. Pero, en esta actividad, trabajamos el movimiento que producen las moléculas en cada uno de los estados. Por ello, los propios alumnos serán los que simulen el movimiento en cada uno de los tres estados de la materia haciendo, ellos mismos, de moléculas.

Input:

“Did you remember we can find matter in three different states? Which are they? [...]

Today, we are going to talk about the states of matter. We also know, that matter is made of molecules, and those molecules have a specific movement. That is what we are going to see.

Does anyone know why a solid is different to a liquid or to a gas? [...] Ok, I need... eight volunteers. You are going to be molecules of a solid. How is the movement of the molecules of a solid, what do you think? Are they dancing, stop moving or they are moving a little bit? [...]

Make a circle, join and holding hands. Ok, the molecules of solid cannot move. They can vibrate a little bit but they don't move, so, we observe that solids cannot be molded. Now, it is your turn, try to simulate the movement of molecules of a solid.

Well done. Now, I need more volunteers, who will simulate molecules of liquids. What is the movement of these molecules? [...]

Imagine this space, from these tables to that wall, is the liquid and your are the molecules inside this liquid, so, come on move like molecules of liquids. Good job.

Finally, who has not volunteered? Ok, stand up and come here, close to me. All of you are going to be molecules of gas. Think about the air. Where is the air? Does the air move? And so on. What do you think is the movement of these molecules? [...]

You have all of this space, so you can start.

Perfect. You understood everthing”.

Para la quinta y sexta sesión, nos centramos en algunos de los cambios de estado de la materia, como son: fusión, solidificación, evaporación y condensación. Para ello, realizamos las siguientes actividades:

Actividad 7

Está focalizada en el cambio de estado de sólido a líquido, conocido como fusión. Realizaremos un experimento muy sencillo, con el que comprenderán este concepto de forma sencilla y dinámica. Trataremos de derretir un hielo.

Input:

“Do you remember the states of matter? Which are they? [...] Very well. These states sometimes change from one to another.

Have you ever seen what happen when you put water into the freezer? [...] What happens is called ‘changing state’, but we are going to study some of them.

The first one is from solid to liquid. ¿What will have to happen for solid turns into liquid? [...]

All of you rub your hands. You can stop when I count ten: one...two...three...four...five...six...seven...eight...nine...and...ten. Ok, what happen with your hands? Are they cold or hot? [...] Now, we are going to do the same but with an ice. What happen? [...] So, to turn a solid into a liquid, we need warm. This change is called ‘Melting’”.

Actividad 8

El concepto de solidificación es opuesto al de fusión, por ello, decidimos unir ambos en una misma sesión. En este caso, el experimento puede ser realizado por el alumnado. El inconveniente reside en que es un grupo con un número de alumnos y alumnas muy

elevado y el espacio en un congelador es insuficiente para prepararlo, así que la decisión está en que sea el docente quien lo lleve a cabo.

Input:

“Now, we are going to see another changing state, from liquid to solid. How can it happen? What do we need to produce this change? [...]

That’s it!, we need cool down the liquid. This time, I’m going to do the experiment because we don’t need enough material for all of you.

Look! Here I have a bottle of water, which has been into the freezer for almost two hours. Touch it, is it cold? [...] And, if I hit it a little, what do you think will happen? [...] Let’s check...

Another example I have here is a candle. If we light a candle, we can see, firstly, the previous changing state is produced, but if we wait a few seconds to cool down the wax, we will see the ‘solidification’ change”.

Actividad 9

Para la evaporación, realizamos un experimento con alcohol y agua hirviendo. Como no queremos ningún percance, en este caso, será el docente quien realice el experimento.

Se utiliza alcohol, en vez de agua, porque su evaporación es más rápida, lo cual es un punto a favor para la distribución del tiempo en el aula.

Input:

Today, we are going to study another changing state. This time, we want to turn a liquid into a gas. If you think a little bit, ¿how does it happen? [...] Good answer.

Imagine your mom or dad cooking pasta. ¿What do they do first? They pour water into a pan and when water is boiling, what happens? [...] that’s right, we can see smoke, which, really, is water vapor. So, that is the changing state we are going to study. It is called ‘evaporation’. So, when we want to turn a liquid into a gas, we need to increase the temperature.

I’m going to do an experiment so you can see the changing state. Here I have an empty plastic bag. Now, I introduce alcohol into de plastic bag and close it taking the air out. The next step is putting the plastic bag into a container and pours boiling water. What is happening? [...]”.

Actividad 10

Por último, con la condensación ocurre una mezcla entre el experimento de la fusión y el de la solidificación. Contamos con cierta peligrosidad, además de dificultad y la no disponibilidad del suficiente material. Se trata de formar una nube dentro de una botella, utilizando alcohol, aire y una bomba de bicicleta.

Input:

“The last changing state is from gas to liquid. It is called ‘condensation’. You have to pay close attention because this concept is really difficult to understand. Do you know how clouds form? [...]

Ok, I’ll ask you something easier. What clouds are made of? [...]Perfect. They are made of water vapor. If you remember the water cycle, in oceans, seas, rivers, and so on, sunlight heat up the water and here it is produced the evaporation. Then, that gas starts to rise.

The higher you are, the colder you are. Have you ever climbed a mountain? [...] On the top of the mountain the air is colder. So, when the water vapor rise, it getting colder and it condenses forming a cloud.

We are going to do something similar; I want to form a cloud into this bottle. Do you think it is possible? [...]

First of all, I pour alcohol into the bottle. Then, I close the bottle and introduce air with a bicycle pump. The air inside the bottle is hotter than the air outside. What happen if I remove the cap? [...] When I remove the cap, the air inside starts expanding and getting colder. That’s the reason cloud is formed”.

4.3.4. Procedimientos utilizados.

Tras la descripción del input en cada una de las actividades, veremos, a continuación, cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en dicho input.

Actividad 1

En esta primera actividad vemos, claramente, las diferentes estrategias utilizadas a través del input. Si observamos, podemos encontrar estrategias cognitivas en aquellos aspectos donde se lanzan preguntas para tratar que los estudiantes reflexionen. Algunos ejemplos los vemos en: *“What objects do you think have less mass than the pin? Is there any group that has another answer?”*

También podemos encontrar el uso de ejemplos visuales que ayudan al alumnado a comprender mejor, como por ejemplo: *“Imagine, I take this pen, I touch it,...I make conclusions like...I think the pen has more mass...”* o haciendo etiquetas basándonos en ciertas características, como cuando pedimos a los estudiantes lo siguiente: *“You have to analyze the mass of these objects using only your sight, the touch...”*

Hay un uso menos considerable de estrategias sociales que podemos encontrar en la distribución del aula al trabajar en grupos, mediante los que incitamos la comunicación entre iguales o, también, en los momentos de aclarar dudas, en los que se produce una interacción alumno-profesor.

Con menos frecuencia, aparecen las estrategias afectivas, las cuales hacen referencia a los refuerzos positivos del docente: *“good job children”*. Y las estrategias metacognitivas, refiriéndonos a las respuestas, por parte del alumnado, de las preguntas que plantea el docente, llevando a la reflexión del pensamiento.

Actividad 2

Volvemos a tener la presencia de las cuatro estrategias: haciendo referencia a las estrategias cognitivas, observamos como el docente lanza preguntas para que el alumnado infiera sobre ciertas cosas. En el siguiente ejemplo lo vemos: *“Why is the air matter? Does air has mass? What do you think?”*. Pero, ya no son solo cuestiones sobre opiniones o correcciones, sino que se trata de que extraigan conclusiones.

Observamos, también, estas estrategias en el uso de la experimentación, haciendo una balanza casera, en este caso.

El resto de las estrategias siguen un guion parecido. En las estrategias afectivas vemos un ejemplo de refuerzo positivo del docente al contestar de forma correcta: *“Well done”*. Las estrategias sociales van dirigidas a la formación de grupos de trabajo para favorecer la comunicación. Y, por último, las estrategias metacognitivas se basan en las respuestas de los alumnos a las cuestiones planteadas, llevando a cabo procesos para el aprendizaje.

Actividad 3

Las estrategias cognitivas, en este caso, vuelven a hacer referencia a inferencias que el alumnado hace en respuesta a las preguntas planteadas: *“Why one mark is bigger than the other?”*. Además, se trata de hacer alusión a conocimientos previamente adquiridos, como vemos en

el siguiente ejemplo: *"We said, when we talked about matter, in addition to has mass; it occupied a space, right?"*.

Las estrategias metacognitivas siguen haciendo referencia al tipo de respuesta que hace el alumnado. En cambio, en las estrategias sociales, ya no se busca el trabajo en equipo sino la creación de situaciones comunicativas en parejas.

Por último, en cuanto a estrategias afectivas, vemos un ejemplo en el que el docente da la 'enhorabuena' por el tipo de respuesta: *"That's it, perfect"*.

Actividad 4

Dada la simplicidad de la actividad, la frecuencia de las estrategias es escasa. En relación a estrategias cognitivas, observamos preguntas que tienden a que el alumnado haga inferencias sobre las preguntas. Las estrategias metacognitivas se relacionan con las inferencias del alumnado, es decir, con las posibles respuestas.

Volvemos a trabajar en la distribución habitual, fomentando el trabajo grupal, lo que da lugar a estrategias sociales. También, observamos estrategias afectivas en el siguiente ejemplo: *"Ok, very well"*.

Actividad 5

En el inicio de esta actividad, observamos el uso de estrategias cognitivas que darán paso al desarrollo de la misma. Además, vemos cómo se da paso a la utilización de conocimientos ya adquiridos, a través de preguntas en las que el alumnado tratará de asociar aspectos: *"So, if those sheets have the same size, will they have the same volume?"*

Aparte de eso, vemos que la utilización de estrategias metacognitivas sigue haciendo inferencia al tipo de respuestas del alumnado. Y, las estrategias sociales, en este caso, se basan en un trabajo cooperativo en la que, cada miembro realiza un trabajo para ponerlo en común con el resto.

Actividad 6

Observamos que, durante toda o la mayor parte de la actividad, el docente plantea preguntas para que el alumnado reflexione, razone y exponga sus argumentos. Trata de que infieran sobre aspectos nuevos para ellos con los que trabajarán, luego, de forma práctica. Así vemos el uso de las estrategias cognitivas.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, observamos las respuestas del alumnado, tanto a las preguntas planteadas como al desarrollo de la práctica.

Las estrategias sociales se basan en la cooperación y coordinación del alumnado en cada una de las situaciones. Y, en las estrategias afectivas, el docente, además del uso de refuerzos positivos: *“Well done; good job”*, observamos que trata de que todo el alumnado sea participe del desarrollo de la actividad.

Actividad 7

Predominan las estrategias cognitivas, ya que los estudiantes observan más que participan. Aparte de utilizar conocimientos ya adquiridos: *“Do you remember the states of matter?”*, se utilizan preguntas para que sean ellos los que infieran y, además, a través de la experimentación y ejemplos visuales, el alumnado practica para el aprendizaje.

Le siguen las estrategias metacognitivas del mismo modo que hasta ahora, basándonos en las respuestas del alumnado. Las estrategias afectivas con refuerzos: *“Very well”* y, las estrategias sociales que podemos encontrar se encuentran en la interacción docente-alumno, ya que es una actividad en la que no hay trabajo grupal.

Actividad 8

A pesar de que en esta actividad, trabaja más el docente y el alumnado observa, el uso de cuestiones es alto, las cuales implican reflexión: *“What do we need to produce this change? Or, if I hit it a Little, what do you think will happen?”*

Además, se utilizan ejemplos visuales para que el alumnado mantenga la atención. Todo esto ocurre con la utilización de estrategias cognitivas.

Las respuestas a todas las cuestiones planteadas dan lugar a las estrategias metacognitivas.

Aunque no haya trabajo grupal, la interacción entre alumno-profesor y la predisposición del docente a hacer participe al alumnado: *“Touch it, is it cold?”*, provoca el uso de estrategias sociales. En las estrategias afectivas, observamos algún refuerzo como: *“That’s it”*.

Actividad 9

Existe solo una interacción alumno-docente, donde observamos el uso de estrategias sociales en la comunicación entre ambos. También, vemos, en ciertas ocasiones, algún refuerzo positivo que hace referencia a las buenas respuestas del alumnado: *“That’s it”*, por lo que hay uso de estrategias afectivas.

Las estrategias cognitivas se basan en el uso de cuestiones y ejemplos de la vida cotidiana que ayudan al alumnado a la reflexión y al razonamiento. Las estrategias metacognitivas dan pie a la reflexión del alumnado.

Actividad 10

En esta actividad, el docente incita a la reflexión, utilizando cuestiones para que el alumnado infiera, como por ejemplo: *“Do you know how clouds form? What clouds are made of?”* También recurrimos a los conocimientos ya adquiridos para que el alumnado siga el hilo de la actividad y a cuestiones relacionadas con el experimento, que ayudan al razonamiento: *“What happen if I remove the cap”*. Con todo ello, observamos que las estrategias cognitivas están presentes.

Las estrategias metacognitivas siguen a las anteriores en las respuestas dadas a cada una de las cuestiones.

También observamos la utilización de estrategias sociales, en la interacción existente entre el alumnado y el docente. Y, por último, vemos algún ejemplo de refuerzo positivo: *“very well”*, que da pie al uso de estrategias afectivas.

4.3.5. Resultados obtenidos.

Tras el análisis realizado sobre el input en cada una de las actividades planificadas, queremos hacer, a continuación, un pequeño resumen de los resultados obtenidos, de forma superficial, sobre la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Dada la variedad de factores que pueden influir, dentro del aula, en la adquisición de una lengua, nos centramos, de forma exclusiva, en el input ofrecido de cada actividad.

Teniendo esto claro, podemos considerar que el dominio de utilización de estrategias cognitivas ha sido manifiesto. Puede ser debido al tipo de actividades, a los contenidos o al método empleado por el docente, pero consideramos que la forma en la que el alumnado

busca desarrollar su aprendizaje va en función del razonamiento y la reflexión. De forma consciente o inconsciente (en alguna ocasión), los estudiantes son capaces de elaborar esquemas mentales que les permitan relacionar y comprender aspectos de la nueva lengua.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, trabajar a través de la experimentación, nos ha permitido observar cómo el alumnado crea procesos adecuados para un correcto aprendizaje. Además, guardan relación con las estrategias mencionadas anteriormente en el sentido de invitar al alumnado a la reflexión. Aunque las estrategias metacognitivas no son vistosas en el input ofrecido, ya que están centradas en el propio alumnado y no en lo que transmite el docente, podemos señalar que el input ayuda a que el alumnado cree unos procesos u otros para su aprendizaje. Dichos procesos dan pistas al docente a la hora de planificar, en el aula, las actividades o para la utilización de una correcta metodología.

Las estrategias sociales no se caracterizan por guardar relación de forma directa con la adquisición de la lengua, pero, a través de las actividades planificadas para esta Unidad Didáctica, colaboran con el fomento de situaciones comunicativas entre el alumnado (trabajo grupal) y entre alumnado y docente.

Por último, las estrategias afectivas no han tenido gran dominio en este análisis. Sin embargo, podemos afirmar que aparecen en todo momento tratando de mantener la motivación en el alumnado y evitando los obstáculos que impiden la adquisición del lenguaje como son la falta de seguridad/confianza y la ansiedad.

5. CONCLUSIONES

Como ya mencionamos anteriormente, la problemática que existe hoy en día para saber cómo llevar a cabo la enseñanza de una segunda lengua mantiene en vilo a todo el profesorado.

No hay una teoría universal que exprese el cómo, cuándo, dónde y por qué de la enseñanza de esa nueva lengua. Los docentes son los encargados y los que asumen el papel más importante para que dicho logro pueda alcanzarse. Por ello, hemos querido tratar de reflexionar sobre el por qué de esta dificultad.

Dadas las diferentes teorías existentes en la adquisición del lenguaje, como planteamos en secciones anteriores, la idea de centrarse en cómo actúa el docente es cada vez más relevante. Al no poder fijarnos en una metodología que abarque todos los aspectos de la enseñanza de la lengua meta, tratamos de hacer frente a uno de los elementos de mayor relevancia en la adquisición de una segunda lengua: el input.

El input es aquel término que dará lugar al aprendizaje del alumnado de una u otra forma. Para que el input adquiera el rol que tratamos de plantear, el docente ha de tener en cuenta el conjunto de aspectos que acompañan al alumnado, como una sombra en un día soleado. En otras palabras, debe hacer hincapié en aquellos factores o variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas.

Se puede considerar que cada alumno y alumna poseen ritmos de aprendizaje diferentes. Todas las características psicoevolutivas del alumnado harán que su aprendizaje siga un ritmo distinto. Por consiguiente, el docente debe guiarse, a través de eso, para transmitir el input de forma correcta, y que el alumnado lo adquiera comprensiblemente. Esto dará lugar a que cada alumno y alumna vaya utilizando una serie de estrategias, adquiridas mediante el input ofrecido, que les permitirán crear una serie de procesos, los cuales darán forma a su aprendizaje.

Por lo tanto, puedo concluir con todo esto que tanto en la educación, en general, como en la enseñanza de una nueva lengua, en particular, los docentes han de centrarse en las necesidades e intereses que presenta el alumnado, ya que, de ello dependerá establecer unos modelos adecuados que den resultados eficaces en la adquisición de una segunda lengua.

6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Arce Urbina, M. (2002). El valor de la experimentación en la enseñanza de las ciencias naturales. El taller de ciencias para niños de la sede del atlántico de la universidad de costa rica: una experiencia para compartir. *Edalyc*, 26(1).
- Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R., & Vale Vasconcelos, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Belinchón, M., Igoa, J., & Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. España: Trotta.
- Bruner, L. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Castañeda, P. F. (1999). *El Lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Lima: Centro de Producción Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cattell, N. (2000). *Children's language. Consensus and Controversy*. London: Continuum.
- Corredera Martos, R. (2006). *La adquisición de una segunda lengua*. *Aldadis*, (9).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Fernández, C. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Nebrija*, (13).
- García Fernández, S. (2015). El Desarrollo Psicoevolutivo en la Etapa de Primaria. *Publicaciones Didácticas*, (58).
- García Salinas, J. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Nebrija*, (8).
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. New York: Routledge.
- González del Yerro, A. (2015). *Perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje*. Recuperado el 1 de junio de 2017 de http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Tema8Teor.pdf

- Hurtado Santón, P., & Hurtado Santón, M. (1992). *Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua*. Ensayos, (7), 183-192.
- Jiménez Catalán, R. (1996). *Psicología evolutiva y aprendizaje del inglés en Primaria*. Revista De Psicodidáctica, (7), 65-80.
- Kohler Herrera, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. PEPSIC, 11(11).
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. and Terrell, T. (1983). *The Natural approach language acquisition in the classroom*. Oxford, Eng: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition: Theory, Applications, and Some Conjectures*. Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- López Ornat, S., Fernández, A., Gallo, P., & Mariscal, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Madrid, D. (2001). *Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Recuperado el 5 de junio de 2017 de <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Problematica%20FL-UGT.pdf>
- Mentxaka, I. (2008). LOE: una nueva ley, un viejo problema sin resolver. Cuadernos De Pedagogía, (377).
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Navarro Pablo, M. (2003). *Adquisición del lenguaje. El principio de la Comunicación*. CAUCE, (26).

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

ORDEN EDU/519/2004, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Oxford, R. (2003). *Language Learning Styles and Strategies*. Recuperado el 7 de junio de 2017 de <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Richards, J. and Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. 3rd ed. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Rivero, M. (1993). La Influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *RACO*, (57).

Rivero García, M. (1994). Influencia del habla materna en los inicios de la adquisición del lenguaje: Primeras palabras y primeros enunciados de más de una palabra. *Logopedia, Foniatría Y Audiología*, 14(3).

Rodríguez de los Ríos, L. (1997). *Psicología del desarrollo*. Lima: Universitaria.

Serra, M., Sellabona, E. S., Solé, R., Gaya, A. B., & Aparici, M. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Torres Lombardo, E., & Aranda, R. (2001). *La Experimentación en la enseñanza de las ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L., & Fernández Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características y su relevancia en el contexto escolar. *Revista De Psicodidáctica*, (6).

VanPatten, B. (2004). *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. 2nd ed. Barcelona: Paidós.