



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO
SOCIAL**

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**LA IMPORTANCIA DEL INPUT EN EL
PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA
LENGUA EXTRANJERA**

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA, MENCIÓN
INGLÉS**

Autora: Alba Burón López

Tutora: Ana Isabel Alario Trigueros

Valladolid, 2022

RESUMEN:

En el proceso de adquisición de una segunda lengua existen diferentes teorías, sobre las cuales se reflexionan en la primera parte de este Trabajo de Fin de Grado. En concreto, nos centraremos y reflexionaremos con mayor profundidad en la influencia del input lingüístico en el proceso de adquisición de los estudiantes de Educación Primaria. Por ello, en la segunda parte analizaremos una propuesta didáctica de intervención en un centro escolar, prestando especial atención en el input lingüístico de las actividades, así como en las estrategias utilizadas para hacer que la comprensión oral del mismo sea mayor.

Palabras clave: input, adquisición, segunda lengua, Educación Primaria, propuesta didáctica de intervención.

ABSTRACT:

In the process of second language acquisition there are different theories, on which we will reflect in the first part of this paper. Specifically, we will focus and reflect more deeply on the influence of the linguistic input in the acquisition process of Primary Education students. Therefore, in the second part we will analyze a didactic proposal of intervention in a school, paying special attention to the linguistic input of the activities, as well as to the strategies used to improve oral comprehension.

Key words: input, acquisition, second language, Primary Education, didactic proposal of intervention.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1. JUSTIFICACIÓN.....	4
1.1 Objetivos	5
1.2 Competencias	6
2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	8
2.1 El lenguaje y su adquisición.....	8
2.2 Teorías sobre la adquisición de la lengua.....	9
2.3 Las hipótesis del enfoque natural	13
2.4 El input lingüístico	16
2.5 Métodos de enseñanza para la adquisición de la segunda lengua	18
2.6 Factores y estrategias en la adquisición de una segunda lengua	20
2.6.1 Estrategias de aprendizaje	20
2.6.2 Materiales para la enseñanza de una segunda lengua.....	21
2.6.3 La experimentación y el juego en el aula	22
3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN	23
3.1 Contextualización.....	24
3.1.1 Características del centro:	24
3.1.2 Características del aula.....	25
3.1.3 Características del alumnado.....	25
3.2 Diseño de la propuesta de intervención.....	26
3.2.1 Justificación.....	26
3.2.2 Actividades.....	26
3.3.3 Evaluación y resultados obtenidos	39
4. CONCLUSIONES	40
5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	41
6. ANEXOS.....	43

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años han sido muchas las teorías o posturas diferentes sobre la adquisición de una segunda lengua, y debido a esa gran variedad existente, surge el dilema sobre cual de ellas es la más eficiente, y, por lo tanto, cual de ellas es la que se debería utilizar o seguir para lograr esa adquisición de una segunda lengua.

Si nos paramos a pensar cuál es el primer momento en el que entramos en contacto con una segunda lengua o lengua extranjera, en la mayoría de las ocasiones suele ser en el inicio de nuestra educación, es decir, en Educación Primaria o Educación Infantil. Por este motivo, para conocer realmente cómo es el proceso de adquisición de esta segunda lengua, debemos analizar ese contexto educativo donde empieza el proceso de adquisición, y analizar los factores que intervienen e influyen en él.

Por lo tanto, la escuela juega un papel fundamental en cómo el alumnado empieza a adquirir la lengua extranjera, así como el profesorado y la metodología que estos usen para su enseñanza. Pero, además, también influyen otras variantes en este proceso, como los recursos que se utilicen en el aula, las estrategias de aprendizaje que se empleen, las destrezas que se trabajen de forma prioritaria con el alumnado, el input lingüístico que el profesor utilice en el aula, los apoyos que utilice para hacer que este sea más comprensible...

Es por esta razón que debemos reflexionar y analizar sobre todos estos factores, ya que son determinantes a la hora de adquirir una segunda lengua, y nuestro objetivo es que el alumnado lo consiga con éxito y sin dificultades.

En consecuencia, este Trabajo de Fin de Grado pretende hacer un estudio en profundidad sobre las diferentes posturas que existen en lo relacionado a la adquisición del lenguaje, así como de los factores que influyen en la adquisición de la segunda lengua, durante su primera parte, denominada marco teórico.

Más tarde, en la segunda parte de este documento, llevaremos estos conocimientos a la práctica, llevando a cabo una propuesta didáctica de intervención con el alumnado de un centro, donde prestaremos especial atención al input lingüístico de las diferentes actividades, así como de las estrategias empleadas para hacer que este sea más comprensible, y que el proceso de adquisición, tanto de la lengua extranjera como de los contenidos, sea mayor.

1. JUSTIFICACIÓN

En la sociedad actual cada vez es más importante el conocimiento de diferentes lenguas, no sólo de la lengua materna, y por ello es necesario prestar especial atención a ese proceso de adquisición de las lenguas extranjeras.

Concretamente, en España y en otros países, la lengua extranjera que toma más relevancia es el inglés, siendo esta la primera lengua extranjera obligatoria dentro del sistema educativo español. Ello ha provocado que surjan numerosas dudas sobre cuál es la mejor manera de enseñar el inglés en las aulas, y en general, sobre cuáles son las metodologías más efectivas a la hora de que los alumnos adquieran una segunda lengua, en este caso el inglés.

Ante este panorama, son diferentes los factores que podemos analizar con respecto al proceso de adquisición de una lengua, pero sobre todo uno de ellos cobra especial importancia, que es el del input lingüístico, al que los alumnos se exponen constantemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Por este motivo, el tema elegido para este Trabajo es conocer la influencia que el input lingüístico tiene en la adquisición de una segunda lengua, algo que he podido observar y analizar personalmente durante mi periodo de prácticas de Educación Primaria en la especialidad de la lengua extranjera inglés. Esta experiencia me ha hecho darme cuenta, en mi opinión, de que el input lingüístico que ofrece el docente al alumnado es clave para empezar con el proceso de adquisición de la segunda lengua, y para que esta vaya desarrollándose más tarde de una manera más eficiente.

Por consiguiente, en este Trabajo de Fin de Grado podremos observar dos partes principales en las que este está dividido. Siguiendo un orden, primero veremos una parte teórica, el marco teórico conceptual, donde comentaremos los aspectos relacionados con el lenguaje y su adquisición, las diferentes teorías y autores existentes al respecto, los factores y las metodologías que influyen en este proceso... Todo ello para poder tener un conocimiento general sobre el tema que estamos estudiando, y para que más tarde, en la segunda parte más práctica, que es la propuesta didáctica de intervención, esto nos sirva de apoyo teórico para analizar y reflexionar sobre la influencia que tiene el input realmente en el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Además, con todo ello es importante señalar que con este Trabajo se hace referencia al *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*

1.1 Objetivos

Los objetivos que se plantean de cara al desarrollo de este TFG están divididos en uno general y tres específicos, centrándose no solo en la fundamentación teórica de este, sino también en la propuesta didáctica de intervención desarrollada en un centro de educación primaria durante el periodo de prácticas.

- **Objetivo general**

- Reflexionar sobre la importancia que tiene el input lingüístico en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera.

- **Objetivos específicos**

- Investigar las diferentes teorías sobre la adquisición de una segunda lengua, centrándonos en aquellas relacionadas con el input lingüístico.

- Realizar una propuesta de intervención que permita observar cómo influye el input en la adquisición de la lengua extranjera del inglés.

- Desarrollar una Unidad Didáctica utilizando el inglés, lengua extranjera, como medio principal para la adquisición de los contenidos.

- Identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más eficientes en la adquisición de la segunda lengua.

1.2 Competencias

En este punto se destacan las competencias generales del Grado de Educación Primaria que se han utilizado para el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado, y son las siguientes:

1. La posesión y comprensión de conocimientos en un área de estudio, en este caso del área de la educación, y en especial el conocimiento y la comprensión de:

- Aspectos principales de terminología educativa.
- Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
- Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.
- Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
- Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje

2. La aplicación de los conocimientos de una forma profesional, el desarrollo de las competencias de elaboración y de defensa de argumentos, así como la adquisición de habilidades que nos permitan:

- Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje

3. La capacidad de reunir e interpretar datos esenciales dentro de un área de estudio para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética, en la que es preciso:

- Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea

4. La transmisión de información a un público tanto especializado como no especializado, para lo que es necesario poseer:

- Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en este caso de la lengua extranjera inglés.

5. El desarrollo de habilidades de aprendizaje, y en concreto:

- La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
- La capacidad para iniciarse en actividades de investigación

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 El lenguaje y su adquisición

Según la Real Academia Española (RAE), el lenguaje se define como ``la facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos``.

Otros autores definen el lenguaje como ``un código social compartido (...) que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de éstos, que están regidos por reglas`` (Owens, 2003, p.5).

En la misma línea, para Boysson-Bardies (2007) el lenguaje es el principal medio de comunicación, el cual se manifiesta a través del habla, y tiene dos funciones:

- Expresar el pensamiento
- Expresar la comunicación

Por lo tanto, podemos ver de manera clara la importancia que el lenguaje tiene en la vida de cualquier persona, ya que este es imprescindible para poder vivir en sociedad, para poder expresarnos y transmitir nuestras ideas, pensamientos, sentimientos..., pero también para comunicarnos con las personas, y en general con el entorno que nos rodea.

Son muchas las definiciones que podemos encontrarnos de lenguaje, pero en todas ellas es necesario que el individuo posea un código, oral o escrito, mediante el que pueda utilizar la lengua y comunicarse. El primero, el código oral, hace referencia a la parte oral del lenguaje, la cual se adquiere previamente a la escrita.

De esta manera, toma especial importancia el proceso por el cual adquirimos el lenguaje oral, ya que este es el que precede al escrito, y el que primero aparece en el proceso de adquisición del lenguaje.

Como afirma Krashen (1983) en los principios de su teoría del enfoque natural, la comprensión es la que precede a la producción, y por lo tanto, la destreza de ``listening`` (escucha) es la que precede a la del ``speaking`` (habla). Por ello, en la adquisición del lenguaje o de una segunda lengua, toma especial importancia el input lingüístico que recibimos a través del ``listening`` (comprensión oral), ya que es a partir de él con el que comenzaremos nuestro proceso de adquisición de la lengua, ya sea la materna o una extranjera.

2.2 Teorías sobre la adquisición de la lengua

A lo largo de los años han ido apareciendo diferentes teorías sobre el lenguaje y sobre la adquisición del mismo, por lo que no podemos decir que exista una universal, pero las que más han destacado en los últimos años y las que más nos interesan para nuestro estudio son las siguientes:

- **La gramática generativa o innatismo:**

Una de las teorías sobre la adquisición del lenguaje parte de Chomsky (1965), quien propuso que todos nacemos con una estructura mental innata, la cual nos posibilita tanto producir (que serían las destrezas de ``speaking and writing´´) como comprender (``listening and reading´´) una lengua de forma natural. En este proceso, para el autor no sería tan necesario el input lingüístico recibido por el individuo para la adquisición del lenguaje, ya que este simplemente se desarrollaría de forma automática.

Para este autor, la adquisición del lenguaje es innata, defendiendo la idea de que las diferentes lenguas pueden ser adquiridas por el ser humano simplemente por existir como seres humanos. Por lo tanto, Chomsky (1965) deja a un lado la interacción con el entorno, así como la importancia del input lingüístico en la adquisición de lenguas, y opta por el ``Language Aquisition Device´´ (Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje), un dispositivo que tendríamos todos en el cerebro que recibiría el input lingüístico, y a partir del cual cada individuo sería capaz de adquirir el lenguaje rápidamente. En otras palabras, el input recibido activaría el conocimiento previo que este mecanismo del cerebro nos facilita, y por ello, la adquisición del lenguaje sería innata.

- **El conductismo:**

Mowrer, Skinner u Osgood son algunos de los autores de esta corriente, los cuales defendían la idea de que el lenguaje no es más que una conducta que tiene que ser aprendida. Entre otras cosas, consideraban que el lenguaje era aprendido o condicionado mediante la asociación de un estímulo y de su respuesta correspondiente. Por ello, el concepto de lenguaje siempre estaba relacionado con la asociación entre una palabra y su significado, o con la asociación entre el fonema y la palabra (Owens, 2003).

Por lo tanto, este aprendizaje está caracterizado por estímulos y respuestas, donde el individuo está ``vacío´´, se le considera que no sabe, y que tiene que aprender mediante el estímulo directo de otra persona. Esto llevado al ámbito educativo nos hace ver al alumno como el individuo ``vacío´´, al que el profesor tiene que enseñar de forma directa, ya que es el que posee el conocimiento y el que se lo transmite (Skinner, 1985).

Por ello, muchas veces esta enseñanza se ha criticado por ser meramente memorística, ya que el alumnado lo que hace simplemente es recibir el conocimiento que el profesor le ha transmitido, y responder de forma mecánica cuando es preguntado, donde recibirá un refuerzo positivo o negativo del profesor (Skinner, 1981).

En el aula son muchos los refuerzos que podemos apreciar, desde positivos como premiar una nota muy alta un examen o por haber respondido correctamente, hasta negativos o castigos, cómo no dejar salir al patio al alumno que se ha portado mal, o darle una pegatina al que ha hecho bien la tarea y no dársela al que la ha hecho mal, o al que no participa en clase, etc.

- **El cognitivismo:**

En la teoría cognitivista destacamos a Piaget como autor principal de esta corriente, donde él mismo establece que el lenguaje y el pensamiento no se desarrollan conjuntamente, sino por separado, ya que defiende que antes de que surja el lenguaje existe una inteligencia con la que los niños empezarán a hablar según vaya avanzando su desarrollo cognitivo (Ibáñez, 1999).

En realidad, Piaget no tiene una teoría específica sobre la adquisición del lenguaje, sino que más bien se centra en el desarrollo cognitivo, el pensamiento y la inteligencia, y para ello le es necesario también abordar el proceso de adquisición del lenguaje. Para el autor, tanto el pensamiento como el lenguaje deben ser contemplados por la función simbólica, ya que en el momento que se empieza a adquirir el lenguaje, este va acompañado por unos ``símbolos``, como son el juego simbólico, las imitaciones y las imágenes mentales.

Por ello, Piaget concluye que el pensamiento es el que precede al lenguaje, y que, por ello, el lenguaje está condicionado a la inteligencia del individuo (Hernández Pina, 2018).

Lo que si podemos afirmar es que Piaget contemplaba el desarrollo cognitivo del niño como una construcción continua y constante, dividida esta en cuatro etapas, según la edad de los niños, en las que analizaba de manera general cómo evolucionan las habilidades y capacidades intelectuales. Estas son las siguientes:

- Etapa sensoriomotora (0 a 2 años)
- Etapa preoperativa o preoperacional (2 a 7 años)
- Etapa de operaciones concretas (7 a 12 años)
- Etapa de operaciones formales (12 años en adelante)

- **Interaccionismo social**

Al contrario que Piaget, Vygotsky con su interaccionismo social sostiene que el lenguaje precede al desarrollo de la inteligencia, y que el factor social es fundamental para que se constituya el lenguaje.

En lo que si coinciden tanto Piaget como Vygotsky, es que tanto la adquisición como el desarrollo del lenguaje y del pensamiento (inteligencia) ocurren por separado. Sin embargo, Vygotsky (1995) sostiene que la interacción social es clave para que se adquiera el lenguaje, y que aunque estas dos líneas sean independientes, llegado un momento se juntarán, justo cuando el pensamiento del niño se haga verbal, y el habla racional.

Ibáñez (1999) citando a Vygotsky (1988) resalta la importancia de lo social, y por lo tanto del lenguaje: ``El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje`` (p.166).

En resumen, lo más destacable de esta teoría del lenguaje es la necesidad del factor social, ya que el desarrollo del lenguaje no sólo depende del nivel cognitivo, sino de la interacción social del individuo con su entorno, el cual adaptará su comunicación y su lenguaje verbal dependiendo de las características o las necesidades que se le presente a su alrededor.

Ligado con esta idea, Vygotsky introdujo un nuevo concepto, el de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD), haciendo referencia a esa interacción social que ayuda en el desarrollo humano en general, así como en el desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, con esta zona nos referimos a ese espacio donde una persona puede aprender y trabajar interaccionando con otras personas en un nivel que no podría hacer si estuviese sola, sin relacionarse con otros.

- **El interaccionismo simbólico**

Recopilando y combinando ideas de otros autores, Blumer (1982) afirma que se da una interacción entre lo innato y lo social, dando importancia a ambos factores como determinantes en el proceso de adquisición del lenguaje.

Por consiguiente, esta teoría combina tanto los aspectos psicológicos como los sociológicos para entender al ser humano, así como su conducta, sus actos y los significados que da a las cosas como resultado de comprender e interaccionar con la sociedad, a través de la comunicación.

- **El enfoque natural:**

Terminando con las teorías de adquisición del lenguaje tenemos a Krashen con su teoría o enfoque natural (Krashen and Terrell, 1983) sobre la adquisición de una segunda lengua, que es en la que nos centraremos y analizaremos con mayor profundidad.

Entre otros aspectos, esta teoría destaca sobre todo por la importancia que se le da a la competencia comunicativa, lo que trasladado al ámbito de la educación implica adquirir la segunda lengua a través de actividades comunicativas, propiciar situaciones en las que se haga uso de la lengua, no centrarnos tanto en los aspectos gramaticales de un idioma, etc.

Dado que nuestro tema de estudio implica reflexionar sobre la influencia del input lingüístico en la adquisición de una segunda lengua, este enfoque se ajusta muy bien para ayudarnos en nuestro objetivo, ya que en toda comunicación existe un input y un output lingüístico, y en este enfoque se prioriza la comunicación, y por tanto el input lingüístico, que es la base sobre la que esta teoría se apoya.

Como se ha mencionado previamente, la destreza de ``listening`` (escucha) es la que precede a la del ``speaking`` (habla), por lo que el primer paso para adquirir una lengua es recibir un input lingüístico, que una vez vayamos comprendiendo, dará paso a otras destrezas para la adquisición completa de la lengua.

A modo de resumen, podemos decir que las directrices del enfoque natural de Krashen (1983), centrándonos ya sobre todo en la adquisición de una segunda lengua, son principalmente las siguientes:

1. El objetivo principal de este enfoque son las habilidades y destrezas comunicativas, especialmente las orales y la de escucha.
2. La comprensión precede a la producción. En otras palabras, en las habilidades orales, la escucha precede al habla, por lo que el input lingüístico cobra una gran importancia.
3. La producción surge (centrándonos más en la producción oral, es decir, el habla). Sin embargo, no debemos olvidarnos de que al alumno no se le puede obligar ni forzar a que responda, ya que su ``speaking`` emergerá solo.
4. Las actividades de adquisición son fundamentales, sobre todo en las que se dan situaciones de comunicación, priorizando así a la comunicación frente a la gramática.
5. Bajar el filtro afectivo. Es necesario que tengamos en cuenta las emociones y sentimientos de los alumnos.

2.3 Las hipótesis del enfoque natural

Centrándonos en la teoría del enfoque natural de Krashen, es importante que diferenciamos las cinco hipótesis que contribuyen a la idea general de lo que es para él el proceso de adquisición de la segunda lengua (Krashen, 2013):

- **The Acquisition-Learning Hypothesis**

Krashen entiende que hay una diferencia entre lo que es aprender una lengua, y lo que es adquirir una lengua, y para él esta distinción es fundamental.

Por un lado, adquirir una lengua es un proceso que ocurre de manera subconsciente, de manera natural, ya que durante el proceso el individuo no se está dando cuenta de lo que ocurre (Krashen, 1983).

Por otro lado, tenemos el concepto de aprender una lengua, el cual es un proceso consciente mediante el que el individuo sabe que está aprendiendo, y lo intenta. El resultado es el conocimiento formal de la lengua, así como la precisión lingüística y aprender las reglas de la lengua de forma explícita. Sabemos sobre la lengua, pero no la hemos adquirido (Krashen, 1983).

- **The Natural Order Hypothesis**

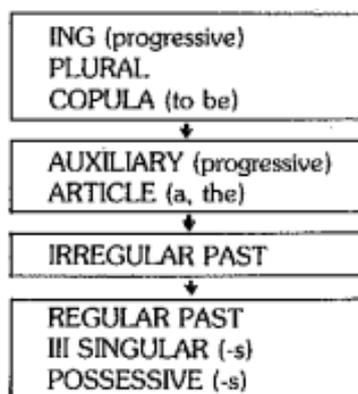
Mediante esta hipótesis, Krashen (1983) afirma que ``las estructuras gramáticas son adquiridas en un orden predecible'' (p.32), aunque no todos las personas lo hagan al mismo tiempo, ya que puede variar de unos a otros, así como de unas estructuras gramáticas a otras.

De la misma manera, el orden de adquisición también dependerá si es de la primera lengua o de la segunda, ya que cada una tiene sus propias estructuras y su propio orden.

Por ejemplo, partiendo del inglés como segunda lengua, la estructura -ing de los tiempos progresivos suele ser de las primeras estructuras que se adquieren, mientras que la -s de la tercera persona en singular se adquiere más tarde (Krashen, 2013).

A continuación se expone un gráfico sacado del libro *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom* de Krashen and Terrell (1983), donde podemos ver el orden general en el que se adquieren los morfemas gramaticales en el inglés como segunda lengua:

TABLE TWO
Average Order of Acquisition of Grammatical Morphemes for
English as a Second Language (Children and Adults)



- The Monitor Hypothesis

Con la hipótesis del monitor Krashen (1983) nos indica que el aprendizaje (que ocurre de manera consciente) sólo tiene una función, la de monitor. Esto significa que cuando hablamos, eso es producido por nuestra ``competencia adquirida``, pero después, lo cambios que hacemos en nuestro discursos parten de la ``competencia aprendida``.

``We can use the Monitor to make changes in our utterances only after the utterance has been generated by the acquired system`` (Krashen, 1983, p.34). De manera consciente, después de haber producido nuestro discurso (oral o escrito) podremos acudir al monitor para hacer cambios, ``reparar nuestro discurso``, es decir, autocorregirnos con las reglas que hemos aprendido de la segunda lengua, con ese conocimiento formal de la lengua.

Sin embargo, la función del monitor es muy limitada, ya que se requiere que durante este proceso de ``autocorrección``, las personas cumplan estos tres requisitos:

- Que dispongan de suficiente tiempo para hacerlo: en una conversación rápida, el tiempo que necesitamos para pensar en las reglas gramaticales puede afectar a la comunicación.
- Que se centren en la forma, aunque es difícil centrarse en lo que estás diciendo y en cómo lo estás haciendo al mismo tiempo.
- Que conozcan la regla, lo cual es algo complejo sabiendo el gran número de reglas que tenemos en cualquier lengua.

Por lo tanto, podemos concluir que esto ocurre sobre todo en los trabajos escritos de los alumnos, ya que no se espera que apliquen las reglas de manera consciente en actividades que implican comunicarse oralmente, aunque puede ocurrir tanto cuando se habla como cuando se escribe (habilidades de producción).

- **The Comprehension or Input Hypothesis**

La hipótesis del input de Krashen es una de las más importantes para nuestro trabajo, ya que intenta responder a la pregunta que muchos se han hecho a lo largo de los años sobre cómo se adquiere el lenguaje (Krashen, 2013).

Por consiguiente, la respuesta que nos da el autor es que la adquisición del lenguaje solo ocurre cuando entendemos el input que recibimos, es decir, cuando entendemos lo que las personas nos dicen (mediante ``listening´´) o cuando entendemos lo que leemos (mediante ``reading´´).

En otras palabras, cuando entendemos los mensajes que recibimos, ya sea escuchando o leyendo, significa que ya estamos adquiriendo el lenguaje, ya que entendemos algunos aspectos de la lengua, como su vocabulario o su gramática.

Cuando esto ocurre, solo queda seguir avanzando y adquiriendo cada vez más la segunda lengua, y para ello, Krashen nos propone que es posible cuando entendemos un input lingüístico que contiene más conocimientos de la lengua de los que poseemos. Es decir, si nosotros tenemos ``i´´ adquirido de la lengua, para seguir adquiriendo la lengua debemos entender un input lingüístico que contenga ``i+1´´, es decir, algo más de lo que sabemos. Por ejemplo, ese ``+1´´ puede ser estructuras gramaticales que estemos preparados para adquirir.

- **The Affective Filter Hypothesis**

En esta última hipótesis, Krashen (2013) lo que nos plantea es que los factores afectivos están relacionados con el proceso de adquisición de una segunda lengua, ya que aunque no afectan directamente a la adquisición, si dificultan que el input llegue al ``Language Acquisition Device´´ de Chomsky, que como ya hemos comentado antes, es la parte del cerebro encargada de la adquisición de cualquier lengua.

Dulay y Burt, citados por Krashen (1983) plantearon que estos factores afectaban en el proceso de adquisición, de tal manera que ``las personas con unas actitudes más optimas tenían el filtro afectivo más bajo´´ (p.42).

Factores afectivos negativos como el nerviosismo, el estrés o la inseguridad, pueden tener un impacto no deseado en la adquisición de la lengua, ya que provocan que el filtro afectivo sea alto, lo que actúa como barrera para recibir el input, disminuyendo las oportunidades de adquisición.

Por lo tanto, el objetivo que tiene el enfoque natural es reducir el filtro afectivo al máximo, bajando el nivel de ansiedad, miedo o estrés de la situación de adquisición. Así, cuando el filtro afectivo sea bajo, las oportunidades de adquisición del lenguaje aumentarán (Krashen, 1983).

2.4 El input lingüístico

En relación con la hipótesis del input comprensible de Krashen, debemos destacar el concepto de input lingüístico del que tanto se comenta en ella, ya que es con lo que comienza todo proceso de adquisición de una lengua.

Krashen con *The Input Hypothesis. Issues and Implications* (1985) reflexiona sobre la importancia del input dentro de esta hipótesis. To be more precise, input is the essential environmental ingredient (p.3).

Otros autores como Gass (1998) también abordan esta idea, planteando que el input es seguramente el concepto de mayor importancia en este proceso de adquisición.

Con input nos referimos al discurso lingüístico en la segunda lengua que una persona emite a otra, normalmente a un aprendiz de la segunda lengua. En otras palabras, podemos definir al input como el caudal lingüístico que el "experto" en la segunda lengua transmite al aprendiz, el cual está cargado de estructuras lingüísticas, gramática, vocabulario, etc.

Sin embargo, Krashen (1981) no se queda ahí, sino que nos dice que el input que proporcionemos al estudiante debe contener elementos y estructuras lingüísticas que superen el grado o nivel de conocimientos de la segunda lengua del estudiante. Esto es el "i+1" mencionado, que el autor tiene tan en consideración.

Además, afirma que el input lingüístico debe ser comprensible para el estudiante, ya que, si este no es capaz de entenderlo, la adquisición no se llevará a cabo. Sin embargo, el input que como profesores de la segunda lengua debemos transmitir debe ser de un nivel más avanzado al nivel actual de los estudiantes, lo que supone una dificultad para que lo entiendan.

Por ello, Krashen (1985) nos habla de que para lograr esta tarea, lo que podemos es hacer es acompañar a nuestro discurso con elementos extra lingüísticos, creando un contexto para ello que nos sirva de ayuda. Además, apoyar visualmente el discurso también nos ayudará a que el input se entienda mejor, a través del uso de imágenes o de objetos, así como tratar temas cercanos con los que los estudiantes estén familiarizados.

Hacer que el input sea comprensible dará como resultado que el proceso de adquisición de la lengua sea más efectivo y pueda continuar. Como resultado, el habla de los aprendices emergerá solo, tras haber construido esa competencia a través del input. Por lo tanto, es imprescindible que el profesor haga su discurso comprensible para los alumnos, ya que esto repercute no solo en si entiende o no la segunda lengua, sino en el resto de su adquisición.

Por lo tanto, el profesor debe cuidar y prestar atención a su input, y según Krashen (1983) poseer las siguientes características:

- Estar motivado y querer ser entendido por los alumnos.
- Su discurso debe tener una estructura más sencilla y simple con respecto a la que usaría con los adultos.
- Debe centrarse en el ``aquí'' y el ``ahora''.

Volviendo a la hipótesis del input, y prestando especial atención al input lingüístico, destacamos estas ideas principales a modo de resumen (Krashen 1983):

1. Siempre nos estamos refiriendo a la adquisición de la segunda lengua, y no al aprendizaje.
2. Es necesario que los aprendices comprendan la lengua un poco más allá de su nivel actual de competencia, por lo que para una mejor comprensión podemos utilizar la ayuda de contextos, materiales, etc.
3. El habla y la fluidez oral de los estudiantes surgirá gradualmente, ya que este no se enseña directamente.
4. Cuando los profesores hablan a los alumnos, el input contiene automáticamente ``i+1'', las estructuras gramaticales que el adquirente está preparado para adquirir.

También es necesario señalar que existe un periodo de silencio en el proceso de adquisición de cualquier lengua, ya que como hemos comentado, el habla del niño surge con el tiempo después de haber recibido un input.

``The silent period may be the time during which acquirers build up competence by active listening, via input'' (Krashen, 1983, p.36).

En sintonía con la hipótesis del input, los aprendices deben construir su competencia necesaria para que el habla emerja, y esto no puede ser de otra manera que a través de la comprensión del input.

Krashen (1983) citando a Hatch (1972) nos dice que este periodo silencioso puede durar varios meses, sobre todo en niños que adquieren una segunda lengua. Este periodo empieza desde el momento en el que los niños son expuestos a la segunda lengua, a través del input, y durante ese tiempo, el habla puede ser muy limitado.

2.5 Métodos de enseñanza para la adquisición de la segunda lengua

Son muchos los factores que intervienen a la hora de adquirir una segunda lengua, como ya sabemos. Sin embargo, toman especial importancia los métodos de enseñanza que se utilicen para ello, así como el papel del docente encargado de ello.

En el ámbito educativo, el objetivo que tenemos como docentes no es otro que el de transmitir correctamente los conocimientos al alumnado, y en cuanto a la enseñanza de lenguas, que los alumnos adquieran la lengua y logren utilizarla en situaciones y contextos comunicativos.

Por esta razón, los métodos de enseñanza que utilicemos deben ser adecuados, y que nos permitan llevar a cabo nuestros objetivos. Desde las teorías didácticas relacionadas con la lengua extranjera, las metodologías principales que destacan son varias, pero nosotros nos centraremos especialmente en tres, siendo estas ``Communicative Language Teaching``, ``Tasked Based Approach``, y ``Total Physical Response``.

En el libro *Techniques and Principles in Language Teaching* (2011), Larsen-Freeman y Anderson nos presentan diferentes métodos que han ido surgiendo a lo largo de los años sobre la enseñanza de una lengua, y entre ellos encontramos estos tres. No obstante, desde el principio nos dejan claro que ningún método es superior o mejor que otro, y que la elección de uno o de otro depende del contexto educativo, de la realidad del aula, de las necesidades que presente nuestro alumnado, etc.

Dejando claro que ningún método supera a otro, pasamos a centrarnos en el primero que hemos mencionado, el método de enseñanza del lenguaje comunicativo o ``Communicative Language Teaching``.

Como su nombre indica, este método está relacionado con utilizar el lenguaje con el fin de la comunicación, es decir, utilizar la lengua para comunicarnos con otros. Según Halliday (1973) citado por Larsen-Freeman y Anderson (2011), comunicarse no solo requiere dominar las estructuras lingüísticas de la lengua, ya que el factor social también influye en nuestra comunicación. En realidad, cuando utilizamos la lengua, lo hacemos para comunicarnos con otros, utilizando diferentes funciones comunicativas (preguntar, prometer, negar...).

Por lo tanto, para la comunicación no solo es necesario que poseamos una competencia lingüística, sino que poseamos una competencia comunicativa, ya que podemos saber perfectamente las reglas gramáticas de una lengua, pero no ser capaces de utilizar la lengua como bien nos dice Widdowson (1978), citado por Larsen-Freeman y Anderson (2013).

Llegados a este punto, debemos destacar el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972), autor que entiende el lenguaje como comunicación. De hecho, para este autor, el objetivo de la enseñanza de una lengua debe ser la competencia comunicativa, y no solo centrarnos en los aspectos lingüísticos de la misma.

Partiendo de Chomsky, lo que añade Hymes (1972) es "el uso de la lengua", es decir, utilizar el lenguaje adecuándonos al contexto social de la situación comunicativa. "Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use" (p.282).

Por lo tanto, en este método de enseñanza lo que es fundamental es hacer que haya una comunicación real y proporcionar a los alumnos las oportunidades necesarias para que experimenten con la lengua y se comuniquen (con experiencias de la vida cotidiana reales mejor). El objetivo no es otro que utilizar el lenguaje como vehículo o herramienta para la comunicación, por lo que debemos de ser tolerantes con los errores que cometan los alumnos, y convertirnos en profesores "facilitadores" para ello.

Por otro lado, otro de los métodos que conviene que analicemos es el "Tasked-based Approach", también conocido como el enfoque basado en tareas, en el que el objetivo principal es que los alumnos aprendan la lengua a través de tareas (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

En esta metodología, por lo tanto, es importante que las tareas estén bien planificadas por el profesor, es decir, que sean relevantes y se ajusten a las necesidades de los alumnos, ya que el objetivo es que sean ellos los que las realicen, utilizando la comunicación para ello. "Tasks are meaningful, and in doing them, students need to communicate" (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p.192).

Por último, también cabe destacar el método de Asher, que es el "Total Physical Response", el cual está bastante relacionado con el enfoque natural de Krashen. De hecho, tanto Asher como Krashen llegaron a la conclusión de que la adquisición de una lengua empieza primero comprendiendo y luego produciendo. En otras palabras, primero debemos entender el input a través de la escucha, y después el habla emergerá sola.

Por lo tanto, en este método se incluye la idea del input comprensible como base, pero también se da importancia a otra de las hipótesis de Krashen, que es la del filtro afectivo, ya que el objetivo es que los alumnos disfruten de la segunda lengua mientras la adquieren. Para ello, el filtro afectivo tiene que estar bajo, es decir, que los alumnos no estén sufriendo estrés o nerviosismo, y por esa razón se hace que el profesor sea el responsable de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando una serie de órdenes que los alumnos simplemente deben observar y más tarde hacer.

2.6 Factores y estrategias en la adquisición de una segunda lengua

2.6.1 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje de una lengua están entre los factores más determinantes que ayudan a determinar cómo, y cómo de bien, los estudiantes aprenden una segunda lengua o una lengua extranjera en nuestro caso.

Son seis grupos en los que Rebeca Oxford (2006) clasifica las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua, y son los siguientes:

- **Estrategias relacionadas con la memoria:**

Estas estrategias son las que permiten que los alumnos relacionen un concepto o un elemento de la segunda lengua con otro, pero sin que sea necesario para ello una comprensión total del mismo. Por lo tanto, en estas se incluyen el aprendizaje a través de sonidos e imágenes, o de ambas (palabras clave), el movimiento del cuerpo (respuesta física total), el uso de técnicas o medios mecánicos (como tarjetas de memoria), la creación de vínculos mentales, etc.

- **Estrategias cognitivas:**

Son aquellas que el alumnado utiliza de forma directa, y que le permiten manipular el material lingüístico. Por ejemplo, algunas de estas son el razonamiento y el análisis, el empleo de resúmenes y esquemas, la práctica formal de sonidos y estructuras, la repetición, etc.

- **Estrategias de compensación:**

Estas estrategias ayudan a recuperar a los alumnos los conocimientos que han perdido o aquellos que no han captado. Esto suele ocurrir cuando los alumnos intentan averiguarlos a través del contexto (leyendo o escuchando), cuando usan sinónimos (al hablar y escribir), o cuando utilizan gestos y mímica para compensar esa pérdida del conocimiento al hablar.

- **Estrategias metacognitivas:**

Son las estrategias que se centran en los estilos de aprendizaje que prefiere el estudiante, así como las estrategias que utiliza para organizar su estudio, planificar sus tareas, sus materiales...

- **Estrategias afectivas:**

Estas son las relacionadas con el estado de ánimo de los estudiantes, donde ellos mismos identifican como están, su nivel de ansiedad, se recompensan a sí mismos por su buen rendimiento, hablan de sus sentimientos, etc.

- **Estrategias sociales:**

La cooperación entre compañeros, hacer preguntas para pedir una aclaración o verificar, pedir ayuda en una tarea lingüística... Todas ellas son estrategias sociales que los alumnos pueden utilizar y que les ayudarán en el trabajo en equipo, en empatizar con los demás, y en comprender mejor la segunda lengua, así como la cultura.

2.6.2 Materiales para la enseñanza de una segunda lengua

Por otro lado, también son importantes los materiales y los recursos que utilicemos para enseñar la segunda lengua, y en este punto toman especial importancia los materiales auténticos, también conocidos como ``Realia``.

Según Pinsonneault (2008) ``estos materiales no están hechos con el propósito de enseñar una lengua`` (p.43). Por lo tanto, con el concepto de ``Realia`` o de materiales auténticos nos referimos a todos aquellos recursos que, aunque no han sido creados específicamente para aprender una lengua, se utilizan para ello.

En realidad, los materiales auténticos pueden ser historias, canciones, juegos, objetos..., pero todos ellos derivados de la cultura y la lengua que queremos adquirir, es decir, la lengua meta, que para nosotros es una lengua extranjera.

Por lo tanto, estos materiales son los que utilizan las personas en su primera lengua o lengua materna, y por ello decimos que son auténticos, ya que contienen mucho lenguaje y características de esa cultura. Algunos ejemplos de estos materiales son los periódicos, billetes de tren o de avión, la carta de un restaurante, canciones populares, juegos... Todos ellos son materiales que no han sido diseñados para enseñar una lengua, pero que contienen mucho vocabulario de la lengua, por ejemplo, con los que se puede aprender.

Por consiguiente, esto es lo que hace que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, estos materiales sean tan valiosos, ya que la adquisición de la segunda lengua y de la cultura será mucho más significativa si los usamos.

2.6.3 La experimentación y el juego en el aula

Otros factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que por lo tanto tendremos en cuenta para la propuesta de intervención, son la experimentación y el uso del juego con el alumnado.

Por un lado, la experimentación nos permite trabajar con los estudiantes la parte más práctica de una asignatura o área, ya que consiste en que, a través de la manipulación, los alumnos investiguen y busquen las respuestas a las tareas o problemas que se le han planteado (Tonnuci, 1995).

Gracias a estas experiencias, en las que el alumno ``toca`` y ``manipula``, conseguiremos despertar su interés y curiosidad por los conocimientos que estamos trabajando, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo y vivencial. Los alumnos se sentirán realmente los protagonistas en su aprendizaje, y eso aumentará su atención y su motivación por aprender.

Según González (2015), tanto la teoría como la práctica son necesarias para que los alumnos adquieran los conocimientos, y por lo tanto, ambas deben desarrollarse de una manera coordinada y continuada en el tiempo.

Por otro lado, cuando hablamos del juego en el ámbito educativo, solemos referirnos a él como un recurso didáctico que nos permite que la adquisición de los contenidos sea más fácil para el alumnado.

Según Bernabeu, y Goldstein (2008), el juego y las actividades lúdicas dentro del aula tienen las siguientes ventajas:

- Favorecen la adquisición de los contenidos y conocimientos.
- Aumentan el interés y la motivación de los estudiantes.
- Dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Permiten el desarrollo de la creatividad y de la imaginación de los alumnos, así como el de su inteligencia emocional.
- Aumentan la responsabilidad del alumnado, así como el trabajo en grupo y la comunicación con sus compañeros.
- Facilitan la educación en valores

3. PROPUESTA DIDÁCTICA DE INTERVENCIÓN

Para llevar a cabo la propuesta didáctica de intervención, nos centraremos en unas actividades específicas que han sido realizadas en el curso de 1º de Educación Primaria, donde pondremos analizar el input de cada una de ellas, y determinar el papel que este tiene en el aula, así como en el proceso de adquisición de la segunda lengua, en este caso de inglés.

Además, en estas actividades también prestaremos especial atención a las estrategias que contribuyan a la adquisición de la segunda lengua, no simplemente al input, ya que ambos factores son fundamentales en el proceso de adquisición de la lengua extranjera, así como de los contenidos.

Por lo tanto, para esta propuesta didáctica de intervención nos basaremos en el enfoque natural de Krashen, y en concreto en la Hipótesis del Input Comprensible (1983), ya que como hemos podido ver, en ella el input lingüístico es de vital importancia para el proceso de adquisición, y por tanto merece la pena que nos centremos en él y que lo analicemos desde esta perspectiva.

En esta línea, podremos apreciar qué estructuras gramaticales o qué vocabulario desconocido para los alumnos utilizamos en el input lingüístico de las actividades, correspondiente a ese ``i+1`` que aspectos son tenidos más en cuenta por el profesor a la hora de pronunciar su discurso a los alumnos, cuales son más tenidos en cuenta, cuales han resultado ser más efectivos al final para hacer el input más comprensible, etc.

Por otro lado, además de analizar el input lingüístico y las estrategias de aprendizaje, para las cuales nos valdremos de las de Rebeca Oxford, también nos centraremos en otros factores que influyen en la adquisición de la segunda en el aula, como son las metodologías empleadas, así como la tipología de actividades que utilicemos en la propuesta de intervención, los recursos y materiales, el uso de los juegos...

A sí mismo, nos fijaremos en el uso de la experimentación a lo largo de las sesiones, ya que como menciona González (2015), ``en el área de ciencias, la teoría y la práctica deben complementarse para lograr un aprendizaje significativo (p.143), y experimentando conseguiremos trabajar esa parte práctica de las ciencias.

Por lo tanto, lo que haremos será reflexionar en las distintas actividades sobre todas estas técnicas de aula, las cuales favorecerán y ayudarán a que los alumnos adquieran mejor el input de la segunda lengua.

3.1 Contextualización

Para realizar esta propuesta de intervención, el centro escolar que he utilizado ha sido el CEIP Kantic@ Arroyo, el mismo en el que he desarrollado el segundo periodo de prácticas, el cual estaba enfocado hacia la enseñanza en la lengua extranjera inglés.

Por ello, a continuación, se señalan las características principales del centro, tanto de su entorno, como de la clase y el alumnado con el que ha sido desarrollada la propuesta de intervención:

3.1.1 Características del centro:

Este centro pertenece a la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en concreto a la provincia de Valladolid, y a la localidad de Arroyo de la Encomienda. Además, es importante destacar que este centro es de titularidad pública, así como que es dependiente de la Junta de Castilla y León.

Por lo tanto, este centro está situado en el municipio Arroyo de la Encomienda, como he mencionado antes, en la urbanización de Sotoverde. En general, este es un municipio que comprenden diferentes zonas y urbanizaciones, todas ellas en creciente expansión demográfica y urbanística, por lo que el número de alumnos y alumnas matriculados en el centro ha ido aumentando con los años, hasta llegar a los 670 aproximadamente.

De hecho, el inicio de su actividad fue en el curso 2008-2009, empezando como un centro de línea dos, y pasando en 2018-2019 a línea tres, debido a este constante crecimiento demográfico. Sin embargo, en la actualidad el centro ha pasado a implantar línea cuatro en algunos niveles, debido a la situación del Covid-19.

En cuanto al nivel socioeconómico de las familias, podemos decir que este es medio, aunque en los últimos años se han recibido alumnos en el centro de familias con rentas más bajas. Por otro lado, el nivel de estudios de las familias es medio-alto, por lo que las expectativas de estas con relación a la educación de sus hijos e hijas son positivas.

También cabe destacar que este centro cuenta con sección bilingüe para el alumnado, siendo las áreas impartidas en inglés las de Educación Plástica (Arts), Ciencias de la Naturaleza (Science) y Primera Lengua Extranjera (English), así como de un aula de apoyo de Comunicación y Lenguaje para alumnos con necesidades educativas especiales, denominada aula de Comunicación, Lenguaje Autonomía, y Socialización. Por lo tanto, el centro se define por una serie de características que definen su identidad, siendo estas la educación bilingüe, la inclusión, y el uso de metodologías activas y de las TICS principalmente.

3.1.2 Características del aula

Las aulas del centro están distribuidas en dos plantas, situándose las de 1º de Educación Primaria en la planta baja, así como las de otros niveles, junto con el gimnasio, el patio, el comedor, la biblioteca, los distintos despachos del equipo directivo, el aula CLAS, y las aulas de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL).

Centrándonos en el espacio físico del aula de 1ºA y del aula de 1ºB, ambas están organizadas de forma similar, ya que las mesas de los alumnos están organizadas en equipos de cuatro, ambas disponen de una mesa y una silla de profesor en lado izquierdo del aula, de un ordenador y una pizarra digital al lado, de una pizarra de tiza también... Todo ello situado en la parte delantera de la clase, junto a unos carteles en los que aparecen las normas de la clase.

Por otro lado, las aulas también disponen de armarios y estanterías donde los alumnos guardan sus libros de texto y cuadernos, y donde pueden encontrar libros para leer, juegos de mesa, distintos materiales escolares como folios, pinturas, cartulinas, pegatinas...

Por lo tanto, podemos decir que la organización del aula está pensada para que el alumnado pueda trabajar de forma cooperativa con sus compañeros, ya que al estar sentados en equipos la colaboración y la comunicación entre ellos es más fácil, así como para que los alumnos adquieran cada vez más autonomía y responsabilidad con los materiales de la clase, y sean consciente de las normas de la clase.

3.1.3 Características del alumnado

El alumnado con el que se ha realizado la propuesta didáctica es del curso de 1º de Educación Primaria, por lo que la planificación de la Unidad Didáctica y de sus actividades está pensada para este curso, y en concreto para el área de Science.

Por otro lado, cabe destacar que la intervención ha sido con dos grupos diferentes, pudiendo llevar a cabo la Unidad Didáctica tanto con el grupo A, como con el B, y que, en ambos grupos, el número de alumnos y alumnas en total era de 19.

Por último, también debemos señalar que en ambos grupos existen alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) o con necesidades especiales educativas (ACNEE). Sin embargo, ninguno de ellos tenía una adaptación curricular significativa, por lo que las actividades que se han realizado no han necesitado de una gran adaptación específica, y por ello nos centraremos en las actividades y en el alumnado de forma general cuando pasemos a describirlas y analizarlas más adelante.

3.2 Diseño de la propuesta de intervención

3.2.1 Justificación

La propuesta didáctica que se ha realizado ha sido la Unidad Didáctica *All About Matter*, perteneciendo esta al área de Science, y estando dirigida al curso de 1º E.P, ya que como he mencionado previamente, es el alumnado con el que he desarrollé mis prácticas, y esta Unidad Didáctica en concreto.

Por lo tanto, la metodología que se ha utilizado y las actividades diseñadas para esta Unidad Didáctica están relacionadas con la enseñanza del centro y de la profesora de Science, para intentar provocar los menos cambios posibles en el alumnado. Por ello, la metodología es activa (en sintonía con el centro y el profesorado), incluyendo actividades dinámicas, lúdicas, prácticas y experimentales, donde el alumnado sea realmente el protagonista de su aprendizaje, y donde la adquisición de los contenidos sea más significativa para ellos.

En cuanto a los contenidos sobre los que trata la Unidad Didáctica *All About Matter*, como se puede deducir están relacionados con un tema principal, que es el de la materia, así como con otros relacionados con ella, como son los materiales y sus propiedades, los estados de la materia, y los cambios que pueden ocurrir en ella.

3.2.2 Actividades

A la hora de diseñar las actividades de la Unidad Didáctica, la intención principal era priorizar la destreza oral de “listening”, ya que es muy importante a estas edades que, en la adquisición de una segunda lengua, por lo que se empiece trabajando sea el listening, para que más tarde surja el “speaking” progresivamente, y sin que el niño se sienta presionado.

Como menciona Krashen (1985), la destreza de “speaking” de los alumnos y alumnas emergerá sola como resultado de que hayan comprendido primero el input que se les ha ofrecido. Es decir, no podemos enseñar directamente el “speaking” como profesores, sino que a través del input lingüístico que les ofrezcamos, ellos irán ganando la competencia para hacerlo, y finalmente les saldrá a ellos solos. Por ello, en todas las actividades, el input utilizado contendrá ese “i+1” que tanto hemos comentado, para que puedan avanzar en la adquisición de la segunda lengua.

Por este motivo, en todas las sesiones y actividades, el input utilizado ha sido completamente en inglés, para ayudarles en ese proceso de adquisición, y siempre sin presionar que las respuestas del alumnado fuesen obligatoriamente en inglés, y dando por válidas también las respuestas en español.

. En relación a las otras dos destrezas, “reading” y “writing”, cabe destacar que estas también han sido trabajadas a lo largo de las sesiones y de las actividades, ya que, en los experimentos realizados de algunas actividades necesitaban usarlas para completar una ficha con los resultados que obtenían. Sin embargo, la destreza más trabajada ha sido la de “listening”, prestando especial atención como docentes en el input lingüístico, con actividades como los experimentos, debates, brainstormings..., para así también trabaja la comunicación y centrarnos en el método “Communicative Language Teaching”.

Finalmente, además de tener en cuenta las destrezas que se trabajaban, para la elección de las actividades también ha sido importante que algunas de ellas fuesen de carácter más lúdico, para aumentar la motivación y el interés del alumnado, así como que en otras hubiese algo de experimentación, y que los alumnos tocasen por ejemplo diferentes objetos y materiales, para que su aprendizaje fuese más significativo.

En total, las actividades de la Unidad Didáctica han sido muchas, ya que esta ha tenido una duración total de doce sesiones. Por este motivo, escogeremos y adaptaremos solo algunas de las actividades, las que más nos interesan para nuestro objeto de estudio, que es el de observar como el input lingüístico y las estrategias de enseñanza-aprendizaje influyen en la adquisición de la segunda lengua, así como en la de los contenidos.

-Actividad 1: The magic-matter box

Esta actividad ha sido la primera de la Unidad Didáctica en ser desarrollada, es decir, ha sido la primera de la primera sesión, sirviendo como introducción para empezar a trabajar los nuevos contenidos con el alumnado. En concreto, el contenido que se pretendía trabajar es el del concepto de materia, utilizando para ello objetos cotidianos, metidos en una “magic box”.

Materiales:

- Caja de cartón
- Libro
- Botella de cristal
- Pelota de goma y gomas sueltas
- Pañuelo de cuello
- Caja de música
- Materiales del aula

Input lingüístico:

Hello!! Good morning! So, let's write the date... What day is it today? (...)

Okay, so... Today we are starting a new unit!! Matter (writing it down in the blackboard). Do you know what matter is? (...) Matter is everywhere (gesticulating with the arms around the class). So, everything is made up of matter. For example, this pencil. Is this matter? (...) Yes, it is matter! And this book? Is this matter? (...) And this pencil case? Is it matter? (...) Yes! So, all objects have... (pointing at the objects mentioned before) (...)

All objects have matter, yes!! So, let's look at this box... What do you think is inside? (Moving the box). Maybe there are objects... (...) Let's open it, and we will see... Oh, what is this? (...) Yes, it is a water bottle... Let's continue (getting another object out).

What is this? (...) It's a music box! And this? (Getting another object out). What is this? (...) Yes!! It's a ball. Let's see what else... (getting another object out). And this? Do you know what is this? (...) Yeah, it's a book, like your books (pointing at them). And finally... (getting another object out), what is this? (Putting the scarf around the neck). It's a scarf! And now that we have seen all the objects of the box (pointing at them), what do you think? Are they matter? (...) For example, is the water bottle matter? (...) And the ball? Is it matter? (Asking with all the objects from the box). Yes!! All of them are matter!

Análisis sobre la actividad:

Empezando por las estrategias que se han empleado con el input, debemos destacar sobre todo las cognitivas, que las podemos observar, por ejemplo, cuando se hacen preguntas a los alumnos para que razonen y piensen: ``Do you know what matter is? `` ``And now that we have seen all the objects, what do you think? Are they matter? `` ``And the ball? Is it matter? ``

Además, también nos encontramos, aunque en menor medida, con estrategias sociales, ya que durante el discurso estamos propiciando la comunicación entre el profesor y los alumnos, y también que hablen entre ellos al estar sentados en grupos.

Por otro lado, cabe destacar el uso de materiales como la ``magic-box``, y de diferentes objetos que refuerzan el input y hacen que sea más comprensible. Por ejemplo, al sacar los objetos de la caja no solo estamos diciendo sus nombres en inglés, sino que están viéndolos, actuando estos como refuerzo visual del vocabulario nuevo para ellos.

-Actividad 2: Mind map materials

Esta actividad va a continuación de la anterior, es decir, es la segunda actividad de la primera sesión, y en ella pasamos a trabajar el contenido de los materiales. Es necesario primero que los alumnos hayan trabajado el concepto de la materia, para después con los objetos que son materia, diferenciarlos según los materiales de los que están hechos.

Materiales:

- Objetos de la magic-matter box
- Pizarra
- Tizas de diferentes colores

Input lingüístico:

So, we have different objects... And are they all the same? What do you think? What is the difference between the bottle and the book? (...)

So, they are made up of different materials... We have different materials. What is this material? (Touching the bottle) (...) This is material is glass (hitting and touching the glass of the bottle). Glass (saying it slowly, and twice). And this? What is the material of this? (...) This material is wood (touching the music box). Wood (saying slowly, and twice). And this part of the music box? What do you think? (...) Yes!! It's metal, perfect!

And what about the ball? What material is it? (...) Rubber! And this (taking a rubber from the box too) is also rubber, okay? Rubber (saying slowly, and twice).

Now, what do you think about the book? What does it have? (...) Yes, it has many pages... And what material is it? (...) Paper, perfect! And the last one... (taking the scarf). Do you know what material is it? (...) It's fabric (saying slowly, and twice).

So, let's review... Types of materials (writing it in the blackboard). What materials have we learnt? (...) Paper, glass, wood, metal, rubber, and fabric... (doing a mind map in the blackboard, using different colors with the chalks to write the different materials).

Análisis sobre la actividad

En esta actividad volvemos a encontrarnos con las estrategias cognitivas cuando preguntamos a los alumnos para que saquen conclusiones, como, por ejemplo: *“So, we have different objects... And are they all the same? What do you think? What is the difference between the bottle and the book?”*

Además, también vemos estas estrategias cuando al final se realiza un esquema de los contenidos: *“So, let’s review... Types of materials (writing it in the blackboard, doing a mindmap)”*, así como las estrategias de memoria, fijandonos al hacer el esquema en la pizarra con las palabras clave: *Paper, glass, wood, metal, rubber, and fabric.*

En cuanto a las estrategias sociales, también nos pasa como en la actividad anterior, que a penas las observamos en el input, pero se entiende que para el desarrollo de la actividad existe una comunicación entre el alumnado y el profesor.

Con expresiones como: *“Yes!! It’s metal, perfect”* estamos haciendo referencia a las estrategias afectivas, ya que es un refuerzo positivo del profesor cuando aciertan los alumnos.

Por otro lado, seguimos utilizando distintos objetos para reforzar el input y que este sea más comprensible, apoyando nuestro discurso con refuerzos visuales, como en la actividad anterior. Además, estos apoyos extralingüísticos al input son materiales familiares para los estudiantes, lo que hace también que lo entiendan mejor.

-Actividad 3: Brainstorming

La siguiente actividad que describiremos es la tercera de la segunda sesión, ya que de la primera sesión no nos interesa analizar las demás, y sobre las dos primeras de esta sesión, aunque podríamos analizar la primera, esta es muy similar a la anterior que hemos comentado (Actividad 2), puesto que es la realización de un mapa mental para repasar los contenidos que ya han sido trabajados el día anterior.

De hecho, esta actividad de realizar un mapa mental en la pizarra, en común con el alumnado, se repetirá a lo largo del resto de sesiones, como primera actividad introductoria de cada sesión, para repasar los diferentes contenidos que se hayan trabajado en días previos. Sin embargo, como en la segunda sesión el mapa mental es solo para repasar los materiales, esta actividad es prácticamente igual a la anterior, por lo que pasaremos directamente a analizar la tercera, en la que los alumnos tendrán que deducir las propiedades de los materiales mediante una lluvia de ideas, en la que iremos guiándoles a través de diferentes preguntas.

Materiales:

- Objetos de la magic-matter box
- Materiales y mobiliario del aula

Input lingüístico:

So, now we know that we have different objects, and different materials, right? (Pointing at the summary in the blackboard). So..., who can tell me what is special about this bottle? (Taking the glass bottle out of the box) (...)

It is made up of glass, yes... But there is something else especial... (looking through the glass of the bottle). How is it? (...) It is transparent, right? I can see what is behind the bottle. Look, I can see you, student 1!! (Doing it with the bottle). And what about this? Can I see what is behind? (Taking the book out of the box). No, I can't. So how is this material? (...) Opaque. It is opaque (repeating the word).

Let's take the scarf... Is it opaque or transparent? (...) Yes, opaque, perfect! And look, I can change the form of the scarf, but... (taking the water bottle), can I change the form of the bottle? (...) No, I can't. This is because the bottle is... (...) It is rigid. And how is the scarf (changing the form, the shape of the scarf...) It is... (...) It is flexible.

So, we have transparent (taking the bottle in the hands to show it as an example) or... (...) Opaque, yes! And we have rigid (making the gesture of trying to change the form or the shape of the bottle) or... (...) flexible, yes! (Smiling and saying it excitedly). And let's take the box (and hitting it a little bit). How is it? (...) Look at the door too! How is the door? (Hitting it a little bit too, and also making a gesture with the face that I need force to it because it hard). It is hard (hitting again the door). Hard. And the scarf? (Taking the scarf again). Is it hard? (...) No! It is... (...) It is soft, okay? Soft (repeating the word). Objects can be hard or soft.

Análisis sobre la actividad:

Para introducir los nuevos contenidos sobre las propiedades, en estas actividad volvemos a apoyarnos en las estrategias cognitivas, intentando que los alumnos razonen y analicen ellos solos el porqué de las cosas. Por ejemplo: ``*It is made up of glass, yes... But there is something else especial... (looking through the glass of the bottle). How is it? ``. Además, también estamos utilizando las estrategias metacognitivas, que son de las que se valen los alumnos para sus respuestas.*

El objetivo es que ellos lleguen a la solución pensando y razonando, utilizando su conocimiento previo y las pistas que les damos. En otras palabras, dejando que construyan su propio aprendizaje, y limitando nuestro papel a ser ``facilitadores`` en el proceso.

En relación a las estrategias sociales, estas siguen la misma línea que en las otras actividades, ya que hay comunicación tanto entre alumno y profesor, como entre los alumnos, así como cuando hay dudas y preguntan sobre ellas, aunque esto no podamos observarlo.

Las estrategias afectivas también siguen apareciendo cuando hacemos refuerzos positivos cuando dicen correctamente lo que se les pregunta, como en este caso: ``flexible, yes! (Smiling and saying it excitedly) ``.

Para hacer el input más comprensible, seguimos utilizando objetos de apoyo visual, pero además acompañamos nuestro discurso con gestos: ``How is the door? (Hitting it a little bit too, and also making a gesture with the face that I need force to it because it hard). It is hard. ``. Por lo tanto, cuando hacemos gestos también estamos utilizando las estrategias de compensación.

-Actividad 4: Alba Says...

Pasando a la tercera sesión, la actividad que queremos destacar de esta es la última, ya que las demás que podríamos analizar son similares a las que hemos ya descrito (como la de introducción con el mapa mental para repasar los contenidos), y las demás no nos interesan tanto en este caso.

Materiales:

- Material y mobiliario del aula

Input lingüístico:

Let's play a game to finish the class, okay? Yes? (...) So, stand up, please (making the gesture with the arms so they understand that they have to stand up). Now, pay attention and listen to me, okay?

So, if I say... Touch something made of the material... Wood! Then, you will have to look for an object in the class (pointing my eyes and then the whole class my arms) that is made up of wood. For example, I touch the table (touching the table of a student). Do you understand? (...)

Okay, so, let's start! Touch something made up of... Metal! (Waiting for students to move around the class and find something made up of metal and touch it). Okay, perfect! Now, touch something made up of... Glass! (Waiting again for students to do the same process). Very well! Now, touch something made up of... Rubber! (...) Look in your masks! This part is made up of rubber (pointing the part of the mask that we put in our ears). Okay, now you have to touch something made of... Fabric! (...) Listen, please! Look at your clothes! All of us have fabric in our clothes (touching my own sweater).

Listen very carefully now. You have to touch something that is... Transparent! (...) Very good! And finally, let's touch something that is... Hard! (...) Okay, very well all of you (clapping a little bit). Sit down (...) Bye bye!

Análisis sobre la actividad:

En esta actividad, lo que podemos observar que es diferente es la dinámica, ya que estamos utilizando un juego para repasar los contenidos. En concreto, el juego a que hacemos referencia es el "Simon Says", un juego tradicional para niños.

En cuanto a las estrategias utilizadas, principalmente podemos destacar las cognitivas y las sociales, ya que cuando el profesor dice el material que tienen que tocar ellos tienen que pensarlo para llevar a cabo la acción correctamente (cognitiva), y además la comunicación es muy importante entre el profesor y el alumno, así como entre el alumnado que pueden ayudarse entre ellos.

Por otro lado, los materiales que tienen a disposición para el juego son muy familiares y cercanos a ellos, ya que son los que están en el aula y los conocen y ven todos los días. Además, en la explicación del profesor también se usan como refuerzos para que entiendan mejor el input: "So, if I say... Touch something made of the material... Wood! For example, I touch the table (touching the table of a student)".

-Actividad 5: Experiments

En la siguiente sesión, la actividad que vamos a analizar consiste en la realización de experimentos, después de haber trabajado previamente con el alumnado los diferentes estados de la materia. Estos experimentos serán para reforzar el concepto de los tres estados de la materia, y para que observen que la materia puede cambiar de un estado a otro.

Materiales:

- Ice box
- Ice cube
- Boiler
- Water

Input lingüístico:

Do you know what is this? (Taking out and ice cube of an icebox). What is it? (...) This is an ice cube... Is it matter? (...) Yes, and... What state of matter? (...) Solid, yes... And can we transform it into liquid? (...) Yes... And what do we need? (...) Heat, yes! Is there something with heat in the class? Look around... (...) The radiator... So, let's leave the tray with the ice cube on top of the radiator, and when we finish the class we will see what happened, okay?

Now, can I change the water that I have in this bottle in gas? (Taking my bottle and showing it to the students) ... (...) Yes? And do I need? Heat, perfect... Because we are changing liquid to... (...) gas. So, let's take this machine (showing the boiler to the students). This is a boiler, and it heats water... (Putting the water in the boiler and waiting a few minutes). So, what happened? What is coming out? (...) Gas or vapour, yes... We changed liquid to gas!

So, can we change, for example, solid into liquid? Can we transform solid into liquid? Or liquid into gas? (Pointing at the blackboard where is written and drawing arrows). Yes, or no? (...) Yes! And what do we need? (...) We need heat, yes. So can we change matter with heat? (...) Yes... And we change in a different way? (...) For example... From liquid to solid, what do I need? (...) I need cool...

Análisis sobre la actividad:

En esta actividad, la novedad es la experimentación, ya que los alumnos a través de diferentes experimentos podrán observar como la materia puede cambiar de un estado a otro.

En cuanto a las estrategias empleadas con el input, destacamos nuevamente las cognitivas cuando hacemos al alumnado preguntas para que razones y reflexionen, así como metacognitivas cuando los alumnos responden a esas preguntas. Además, también debemos destacar el empleo del conocimiento previo de los contenidos que estamos trabajando, cuando les hacemos preguntas como: `` *Is it matter? (...) Yes, and... What state of matter?* ``

Por otro lado, para hacer el input más comprensible también se ha optado por el uso de sinónimos, así como la paráfrasis, expresando la misma idea, pero con oraciones diferentes. Por ejemplo, esto ocurre con: *“So, can we change, for example, solid into liquid? Can we transform solid into liquid?”* Hemos hecho dos preguntas diferentes de estructura, pero preguntando el mismo contenido, y hemos usado los sinónimos cambiar y transformar para una mejor comprensión del input.

Además, esta idea de utilizar sinónimos también se incluye en las estrategias de compensación, y lo volvemos a utilizar cuando decimos: *“gas or vapour”*.

Para terminar, también podemos distinguir en esta actividad estrategias sociales, a través de la comunicación que ocurre durante toda la actividad, así como afectivas, afirmando que las respuestas de los alumnos son correctas: *“Heat, yes!”*

-Actividad 6: Does it sink or float?

La última actividad que analizaremos antes de la final pertenece a la sesión nueve, ya que el resto de las sesiones contienen actividades principalmente de repaso, algunas similares a las descritas, otras de uso de las TICs y juegos donde no destaca el input principalmente, etc.

Por lo tanto, en la sesión nueve es donde se trabajará el último de los contenidos de esta Unidad Didáctica, que es una de las propiedades de la materia, si esta flota o se hunde en el agua. Para ello, los alumnos harán el experimento de ver si flotan o se hunden unos determinados objetos, completando a su vez una hoja donde primero escribirán su hipótesis previa a la realización del experimento, y después el resultado obtenido con el experimento, donde podrán comprobar si acertaron con su hipótesis o se confundieron.

Materiales:

- Tupper de plástico
- Agua
- Diferentes objetos para ver si flotan o se hunden

Input lingüístico:

Okay, so, let's look at exercise number 4. It says, will it sink or float? And here (pointing in the exercise) we have a table with different objects... Who can tell me what the first picture is? (...) A coin, yes, and... (pointing at the second one) what is this? (...) A cork, yes... And then we have... (...) a leaf, yes, a... (...) rock, and the last one is a... (,,) it is a pencil. So, now we have to think (pointing my head with a finger) if these objects will float or sink when we put them in water, okay? So, in this column that says my prediction, you have to write sink or float, after you imagine what happens when you put the object in water, okay? And after that, we will do the experiments, to see the result. Come on, let's do it! (Giving 5- 10 minutes to complete the predictions about the objects and preparing the bowl with water and the objects). How are you doing? Have you finished?

Let's start... Who thinks the coin is going to float when put it water? (...) Raise your hands (rising it too while saying it) if you think the coin floats in water... (...) Okay, and now... Who thinks the coin is going to sink when we put it in water? Raise your hand... (...) Okay, let's see... Who wants to put the coin in the water? (Showing the coin and pointing to the water and choosing one of the students to do it). So, does it sink or float? (...) Sink, yes! (After doing the experiment we show to the rest of the students). So, what do we have to write in the column of the results? In here? (Pointing at it). We have to write... (...) Sink, yes (writing it in the correct place).

Now, who thinks the cork is going to float when put it water? (And we will do the same with all the objects, that are a total of ten, asking the same questions, same structure, order...).

Análisis sobre la actividad:

En esta actividad, de nuevo utilizamos la experimentación, ya que los alumnos a través de diferentes experimentos podrán observar como la materia en el agua puede flotar, o, por el contrario, hundirse.

En las estrategias, las que más podemos observar son las cognitivas cuando les preguntamos a los alumnos qué pasará, es decir, cuando les pedimos que piensen y predigan lo que va a ocurrir al sumergir los objetos en al agua.

Así mismo, también empleamos las estrategias sociales para compartir las respuestas de los alumnos, así como las estrategias metacognitivas, de las que se valen los alumnos para llegar a sus respuestas.

Por otro lado, también acompañamos al input con gestos para hacer que los alumnos lo entiendan mejor, sobre todo cuando utilizamos vocabulario o expresiones que no son tan conocidas para ellos (i+1), como, por ejemplo: *“Who thinks the coin is going to float when put it water? (...) Raise your hands (rising it too while saying it) if you think the coin floats in water...”*

-Actividad 7: Experiments with teams

Esta actividad se llevará a cabo en la última sesión, ya que consistirá en que los alumnos, en grupos, completen en una ficha las propiedades y características de diferentes objetos que distribuiremos en los equipos. En total daremos cinco objetos diferentes, uno en cada equipo, para que los alumnos y alumnas puedan tocarlos y experimentar con ellos, y después completar la ficha. Después de un tiempo, los equipos rotarán, para poder completar la ficha con los demás objetos, ya que en total los grupos tendrán que hacer los cinco objetos.

Como en esta actividad los alumnos tendrán que poner en práctica todos los contenidos que han aprendido a lo largo de la unidad, consideraremos a esta la tarea final, con la que además podremos evaluar al alumnado.

Materiales:

- Ficha de los experimentos
- Vaso de cristal
- Gomas elásticas
- Periódicos
- Cucharas de metal
- Palos de madera
- Imanes
- Agua
- Bandejas de plástico

Input lingüístico:

Now, we are going to do some experiments with different objects, okay? But first, I am going to give you this sheet that you will have to complete (starting to give the students the sheet). Write your name, please... (...)

Okay, so let's look at it... What do we have here? (Pointing at the top of the sheet, where there are five objects, and a table under them). We have a glass, rubbers, newspapers, wood sticks and spoons... So, we have different objects... And what says here? (...) Okay yes, so here we have the properties that we have studied (pointing at the column where they are), so what you have to do is write the name of them in the correct place.

For example, the glass... In the first row of the table says... Transparent or opaque? What do you think? Is the glass transparent or opaque? (...) Yes, transparent. So, you write transparent here (pointing in the sheet), okay? Do you understand? (...)

Now, what says here? (...) Yes, it says float or sink? So, you will have to do the experiment to see if the object floats or sinks in water, and write it here okay? (Pointing in the sheet).

And finally, what says here? (...) So, here you have to write if the object is... (...) Yes, solid, liquid or gas, perfect! You have to write the correct state of matter (Pointing in the sheet).

Okay, in this team I am going to give you newspapers (giving them to the students). In this team you are going to have spoons (giving them to these students and moving to another team), for you these sticks, to the other team these rubbers, and for the last team the glass. I am also going to give each team a magnet, so you can see if your objects are magnetic or not magnetic (giving one to each team), and if you have any questions or problems, raise your hand, okay? And when you finish, we will change teams, so you can complete the other objects...

Now just write the object that is in your team, okay? (Waiting 15 minutes more less until changing teams). Have you finished? (...) Come on... (...) Okay, let's change teams (5 changes in total will be done in this session).

Okay, we have finished! Please give your sheets... (getting the sheets from the students). Well done all of you!! I'm very happy with all of you. Bye!

Análisis sobre la actividad:

Empezando por las estrategias que se trabajan en esta tarea final tenemos las cognitivas, ya que los alumnos tendrán que razonar sus respuestas utilizando los contenidos y los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo de la Unidad Didáctica. Además, para responder también utilizaran las estrategias metacognitivas, organizando y planificando su tarea como ellos prefieran.

En cuanto a las estrategias sociales, estas están presentes con la formación de grupos de trabajo para la tarea, lo que promoverá la comunicación entre los alumnos, ya que el trabajo en equipo requiere que se creen situaciones de comunicación entre sus miembros.

Por otro lado, también se pueden observar estrategias de compensación, ya que al tener la hoja, los alumnos pueden leer si no entienden el input del profesor, o fijarse en las palabras clave de los contenidos, utilizando las estrategias de memoria.

Acabando con las estrategias, también podemos observar las afectivas, cuando al final se menciona en el input: *``Well done all of you!! I'm very happy with all of you``*.

En cuanto al input, el uso de diferentes materiales y objetos para la realización de la tarea hace que este se entienda mejor, ya que se va apoyando el discurso en ellos, señalándolos, enseñándolos, etc. Además, el input durante esta tarea tampoco es de gran importancia, ya que el peso de la tarea recae en los experimentos principalmente.

3.3.3 Evaluación y resultados obtenidos

Para evaluar al alumnado, lo que he tenido en cuenta han sido diferentes aspectos durante el desarrollo de la Unidad Didáctica, como la participación, la atención y el comportamiento en clase de los alumnos, así como las tareas que han ido realizando a lo largo de todas las sesiones, y las actitudes que mostraban hacia ellas (como la motivación, la curiosidad por la asignatura, el interés por los contenidos o el idioma, etc.).

Además, en las diferentes sesiones de la Unidad Didáctica, también he utilizado la observación sistemática para evaluar al alumnado, ya que sobre todo en la primera actividad de cada sesión, que era hacer un repaso en común con los alumnos a modo de introducción (realización de un mapa mental en la pizarra de los contenidos), era donde mejor podía apreciar si los alumnos iban adquiriendo los contenidos, ya que les iba haciendo preguntas sobre ellos, hasta haber repasado todos los que se habían trabajado hasta ese momento.

Por lo tanto, podemos decir que la evaluación utilizada ha sido formativa, aunque, por otro lado, al finalizar la unidad didáctica también he utilizado para la evaluación del alumnado la tarea final, en el que estaban incluidos todos los contenidos que se habían trabajado.

En cuanto a los resultados obtenidos, el grado de comprensión de los contenidos se ha logrado, así como el del input, ya que la mayoría del alumnado ha conseguido entender las clases y seguirlas, adquirir los conceptos e ideas clave, seguir el ritmo de la clase y participar en las distintas actividades, etc.

4. CONCLUSIONES

Algunas conclusiones que podemos sacar después de la realización de este Trabajo de Fin de Grado son fundamentalmente la importancia que el input lingüístico tiene en la enseñanza de una segunda lengua, ya que es con él con el que empiezan todos los procesos de adquisición de una lengua, ya sea la materna o una extranjera, así como que el empleo de determinadas estrategias de aprendizaje o recursos pueden ayudarnos significativamente en este proceso.

Sin embargo, como hemos mencionado previamente, son muchas las teorías que a lo largo de los años han ido apareciendo sobre la adquisición del lenguaje en general, y que, en consecuencia, han originado que haya distintas metodologías para la enseñanza de una lengua.

En nuestro caso, en lo que nos hemos centrado ha sido en la enseñanza de una segunda lengua, en concreto la del inglés, ya que es la que más peso tiene en el sistema educativo, y por ello, son muchas las incógnitas y dudas que han surgido a lo largo de los años con respecto a la manera de enseñarla.

Frente a esas dudas, el papel del docente de una segunda lengua se vuelve más complicado, y por ello hemos reflexionado y abordado las diferentes teorías y factores que influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua, llegando a la conclusión de que el foco de atención debe recaer sobre el input lingüístico.

Por lo tanto, para que la adquisición de una segunda lengua sea posible, el docente debe tener especial cuidado en el input que va a utilizar, ya que este es el que van a recibir los alumnos y desde el que van a comenzar su proceso de adquisición. Por esta razón, el input debe contener estructuras lingüísticas más complejas que el nivel que tengan los alumnos de la segunda lengua.

Además, también deben tomarse en consideración los factores que influyen en el input lingüístico del profesor, como el uso de apoyos visuales que refuerzan su discurso y lo hacen más comprensible, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilice, los materiales y los recursos que elija, que cuanto más auténticos y cercanos sean para el alumnado mejor, la metodología que siga, que como hemos visto, debe estar centrada sobre todo en desarrollar la comunicación, etc.

Sin embargo, por encima de todo, lo que debemos tener en cuenta como futuros docentes de la segunda lengua son las necesidades que presente el alumnado y adaptarnos a ellas, ya que nuestro objetivo es que el input que reciban sea comprensible para ellos, por lo que debemos conocer el nivel de los alumnos y las dificultades que presenten, y trabajar desde ellas para que el alumnado sea capaz de comprendernos y seguirnos el ritmo.

5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Bernabeu, N., and Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea

Boysson-Bardies, B. (2007). *¿Qué es el lenguaje?* Fondo de Cultura Económica.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: HORA S. A.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, BOCYL, n.º 142, 25 de julio de 2016.

Gass, S. M., Mackey, A., and Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition: An introduction. *Modern Language Journal*.

González, D., Cuetos, M^o. J. y Serna, A. I. (2015). *Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Primaria*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.

Hernández Pina, F. (2018). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. 3^a edición. Murcia: Compobell.

Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. Harmondsworth: Penguin.

Ibañez, N. (1999) *¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana*. *Revista de Psicología*, 8 (1), pág 43-56.

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*. London: Prentice Hall Europe.

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. and Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.

Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Oxford, R. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. GALA, 1-25.

Piaget, J. (1972). *El Nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Pinsonneault, B. C. (2008). *Authentic Input in Early Second Language Learning*. University of Massachusetts.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE, n.º 52, 1 de marzo de 2014.

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

Skinner, B. F. (1985). *La conducta de los organismos*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Editorial Trillas.

comunicación no verbal, gestos, estrategias...

Tonucci, F. (1995) *El niño en la ciencia*. Buenos Aires: Troquel.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Comentarios críticos de Jean Piaget*. Ediciones Fausto.

6. ANEXOS