

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN
PRIMARIA
MENCIÓN EN SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA:
INGLÉS**



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**PROCESO DE ADQUISICIÓN DE
UNA SEGUNDA LENGUA.
ANÁLISIS DEL INPUT.**

AUTORA: Alejandra Sanz Rey

TUTORA: Ana Isabel Alario Trigueros

CURSO ACADÉMICO: 2022/23



RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado presenta el proceso de adquisición del lenguaje desde los primeros años de vida, centrándose en la adquisición del inglés como segunda lengua extranjera. En primer lugar, se aportan diferentes definiciones del término “lenguaje” seguido del análisis teórico de su desarrollo, tras el que se nombran dos importantes figuras dentro de este ámbito. A continuación, se pretende clarificar la diferencia entre aprendizaje y adquisición, conceptos utilizados indistintamente de una manera errónea. Tras ello, dentro del marco teórico presentado, se exponen las principales teorías que respaldan dicho proceso de adquisición, así como las metodologías utilizadas para ello. Seguidamente, se presenta un análisis detallado del input utilizado en la propuesta de intervención llevada a cabo en un contexto real. Para finalizar el trabajo, se aportan diferentes conclusiones acerca de la importancia que supone planificar el input utilizado durante el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua extranjera.

Palabras claves: adquisición, input, segunda lengua, motivación, filtro afectivo, atención.

ABSTRACT

This Final Project presents the process of language acquisition from the first years of life, focusing on the acquisition of English as a second foreign language. First, different definitions of the term "language" are provided, followed by a theoretical analysis of its development, after which two important figures in this field are named. Next, the aim is to clarify the difference between learning and acquisition, concepts used interchangeably in an erroneous manner. After that, within the theoretical framework presented, the main theories that support this acquisition process are presented, as well as the methodologies used for it. Next, a detailed analysis of the input used in the intervention proposal carried out in a real context is presented. Finally, the paper concludes with different conclusions about the importance of planning the input used during the process of acquiring English as a second foreign language.

Key Words: acquisition, input, second language, motivation, affective filter, attention.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. JUSTIFICACIÓN	5
2. OBJETIVOS	6
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1. ¿Qué es el lenguaje?	7
3.2. Desarrollo del lenguaje	8
3.2.1. Vygotsky y Krashen	9
3.3. Aprendizaje vs adquisición	11
3.4. Teorías relacionadas con la adquisición del lenguaje	11
3.4.1. The Natural Order Hypothesis	11
3.4.2. The Monitor Hypothesis	12
3.4.3. The Affective Filter Hypothesis	13
3.4.4. The Input Hypothesis	14
3.5. Metodologías que favorecen la adquisición de la segunda lengua	17
4. ANÁLISIS DEL INPUT IMPLEMENTADO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.	21
4.1. Análisis del input	21
5. CONCLUSIONES	44
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

INTRODUCCIÓN

Las aulas de Educación Primaria son un entorno idóneo con el fin de preparar al alumnado de cara a su vida futura. Por ello, como docentes, debemos contar con las herramientas oportunas para tal finalidad.

Tras las últimas reformas educativas, las competencias han adquirido una gran importancia con el objetivo de evaluar al alumnado. El fin último de estas trata de formar a los estudiantes para su futura y adecuada inserción en la sociedad en que vivimos, adquiriendo diferentes habilidades y conocimientos ya sea de manera espontánea o en contextos educativos. Dichas competencias claves se pueden sintetizar en “saber hacer”, siendo estas: la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital, las competencias sociales y cívicas, la competencia en conciencia y expresión cultural, la competencia matemática y tecnológica, la competencia para aprender a aprender y la competencia en iniciativa y espíritu emprendedor.

En este Trabajo de Fin de Grado especializado en la mención de la segunda lengua extranjera: inglés, cabe destacar la relevancia de la competencia en comunicación lingüística. De una manera teórica, dicha competencia busca desarrollar la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas tanto de forma oral como escrita. De esta manera, la comunicación adquiere un papel fundamental dentro de nuestras aulas.

Este proceso de interacción es merecedor de ser investigado debido a sus múltiples teorías, enfoques o hipótesis que se han realizado en torno a él. El input lingüístico, principal protagonista a lo largo de este trabajo, ha sido analizado por diferentes figuras a lo largo de los años, entre las que cabe destacar Stephen Krashen. El lingüista estadounidense nos expone su principal teoría acerca del input comprensible, como método infalible para la enseñanza de una segunda lengua.

Siendo así, a lo largo del presente trabajo, se investiga detalladamente el proceso de adquisición de una segunda lengua, centrándonos en sus principales teorías que lo respaldan, además de las metodologías adecuadas para implementar dicho proceso en las aulas. Por su parte, se añade un análisis detallado del input, empleado en una unidad didáctica puesta en práctica en un contexto real, reflexionando sobre sus expectativas previas y conclusiones.

1. JUSTIFICACIÓN

Actualmente, vivimos en un mundo totalmente globalizado lo cual se ve reflejado en nuestras aulas de Educación Primaria. La cultura, el idioma utilizado para comunicarnos o las tradiciones son algunos de los elementos que hemos podido intercambiar entre diferentes comunidades o colectivos que se encuentran repartidos alrededor de todo el mundo. Por esta razón, debemos preparar al alumnado como futuros ciudadanos de este contexto que nos rodea.

Adicionalmente, desde los primeros años de vida, son numerosos los estímulos lingüísticos que podemos percibir, los cuales, tienen una gran influencia en el desarrollo cognitivo de nuestro alumnado. Por tal motivo, como docentes, conocer su funcionamiento es vital.

Por su parte, la segunda lengua extranjera: inglés, conforma el currículo obligatorio de la etapa de Educación Primaria, la cual, está orientada hacia la importancia de la comunicación y la motivación de los estudiantes. En este proceso de enseñanza-aprendizaje, el input utilizado toma una gran importancia, de ahí su exhaustivo análisis e investigación.

De la misma manera, el *Common European Framework of Reference* respalda todas las ideas presentadas bajo la máxima de conseguir un alumnado con competencias comunicativas tanto dentro como fuera del aula.

Asimismo, el sistema educativo experimenta cambios constantes adaptándose a la sociedad en que vivimos, reflejados en la legislación que lo rige (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*) y, por consiguiente, en las aulas.

Por último, cabe justificar el presente Trabajo de Fin de Grado focalizado en la mención de la segunda lengua extranjera: inglés, con las diferentes competencias que el alumnado debe adquirir tras recibir la formación pertinente. Estas son:

- Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes.
- Ser capaz de elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas.

2. OBJETIVOS

Este Trabajo de Fin de Grado, centrado en el proceso de adquisición de una segunda lengua, así como el análisis del input utilizado en una propuesta de intervención, se articula en torno a los siguientes objetivos:

- Examinar el proceso de adquisición del lenguaje desde los primeros años de vida.
- Investigar las principales teorías que sustentan el proceso de adquisición de una segunda lengua.
- Analizar el input utilizado en una propuesta de intervención llevada a cabo en un contexto real en un aula de Educación Primaria.
- Aportar conclusiones acerca de la importancia de planificar el input empleado para la adquisición de una segunda lengua extranjera.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ¿Qué es el lenguaje?

Son numerosas las definiciones existentes. A continuación, se presentan algunas de ellas, elegidas según la conexión que tienen con el tema principal que nos atañe: La adquisición del inglés como lengua extranjera.

Según la Real Academia Española (RAE) se define este término como “La facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos”.

De la misma manera, se aclara dicho concepto como “el código o combinación de códigos compartidos por una serie de personas, que es arbitrario y que utilizamos para representar conocimientos, ideas y pensamientos, y que se vale de símbolos gobernados por reglas” (Owens, 2006, citado en Jiménez Rodríguez, 2010, p.101).

Desde otra perspectiva, se expone el lenguaje como “un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de ellas de longitud finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos” (Chomsky, 1957, citado en Ríos Hernández, 2010, p.3). Esta definición se centra en las características estructurales dejando de lado sus funciones.

Según Luria citado en Ríos Hernández (2010) indica que “el lenguaje es un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (p.3). Esta idea se aproxima al objetivo final buscado a través de la enseñanza de la lengua extranjera.

Por último, se define lenguaje como “un sistema de comunicación biológico especializado en la transmisión de información significativa e intraindividualmente, a través de signos lingüísticos” (Pavio y Begg, 1981, citado en Ríos Hernández, 2010, p.3).

A través de las definiciones presentadas previamente, concluimos que el lenguaje es una herramienta de uso exclusivamente humano, que nos permite comunicar y transmitir ideas, emociones y deseos con un fin específico.

3.2. Desarrollo del lenguaje

Según Maestre Castro (2010) el desarrollo del lenguaje es el proceso, exclusivamente humano, a través del que adquirimos la capacidad de comunicación. Durante los primeros años de vida (entre los 0 y los 5 años) este proceso se produce con mayor velocidad, tomando las herramientas básicas. Sin embargo, podríamos decir que el desarrollo del lenguaje es infinito ya que incluso en la etapa adulta nos encontramos en constante aprendizaje, incorporando a nuestro repertorio lingüístico nuevas expresiones y vocabulario.

Dentro de este proceso, son dos los aspectos indispensables que van a favorecer la adquisición del lenguaje a lo largo de las primeras etapas de vida.

En primer lugar, es fundamental mencionar la importancia del contexto social. “El sujeto necesita estar en un medio lingüístico para que se dé el lenguaje” (Maestre Castro, 2010, p.1). De esta manera, la adquisición de este será más significativa, provocando un alto nivel de motivación en el niño o niña.

Lev Semionovich Vygotsky fue el filósofo ruso, exponente más representativo que dio a conocer una teoría de gran importancia e influencia en la educación como es el constructivismo social. Para el filósofo, el lenguaje desempeña un papel fundamental. Además, sostiene que el aprendizaje se basa en la interacción entre el sujeto y el medio que le rodea, entendiendo este no desde el punto de vista físico sino social y cultural. (Payer, 2000).

En segundo lugar, el rol del adulto. El objetivo final de tal figura es crear a un individuo independiente y autónomo mediante la provisión de los instrumentos necesarios para la vida futura, además de servir de modelo para el niño o niña. De esta manera, cabe mencionar dos términos esenciales dentro de este campo: la Zona de Desarrollo Próximo y el andamiaje o *scaffolding*.

Por un lado, podemos definir La Zona de Desarrollo Próximo como lo indica Vygotsky (1988) citado en Baquero (1996):

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a

través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.137).

Por otro lado, se define Andamiaje como lo expresa Baquero (1996):

Una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, u otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto (p.148).

A través de esta idea, se indica que al inicio la tarea se soluciona conjuntamente. Con el paso del tiempo, ya no será el sujeto más experto el que tenga el control, sino que irá delegando gradualmente sobre el sujeto menos experto.

En conclusión, tomamos el desarrollo del lenguaje como un proceso infinito que se inicia durante los primeros años de vida. En este se ven inmersos diversos factores, entre otros, el rol del adulto y el medio o contexto en el que nos encontramos. Se consideran los más significativos ya que sin ellos el proceso de adquisición no se daría o encontraría muchas dificultades para darse.

3.2.1. Vygotsky y Krashen

Respecto a cómo adquirimos y desarrollamos el lenguaje desde los primeros años de vida, son diversos los autores que han investigado sobre ello, queriendo hacer alusión a dos principalmente, ya que sus teorías han sido las más trascendentales: Lev S. Vygotsky y Stephen D Krashen.

Por un lado, Krashen (1982,1985) citado en Min (2006) expone su teoría del input basada en que “solo el input comprensible provoca adquisición del lenguaje” (p.87). Frente a esta idea, se encuentra a otro autor que se posiciona en el lado contrario. Swain (1985,1993) citado en Min (2006) propone su teoría del output centrada en que “a través del output, tanto hablado como escrito, la adquisición del lenguaje también puede ocurrir” (p.87).

Sin dejar estas ideas de lado, Vygotsky interviene con su determinante teoría; la teoría sociocultural. Vygotsky (1896-1934) citado en Min (2006) afirma que “las funciones

mentales superiores, como pueden ser aprender, pensar, prestar atención o memorizar, están inherentemente situadas en un contexto social, cultural, institucional e histórico” (p.88). De esta manera, el desarrollo mental está inevitablemente “incrustado” en las interacciones sociales y culturales.

Centrando este concepto en los primeros años de adquisición del lenguaje de un niño, Vygotsky asegura que a través de la interacción que surge entre los padres, hermanos, familiares y amigos, tiene lugar el desarrollo mental individual. De la misma manera, durante los primeros años escolares, este desarrollo mental continua, ya que se generan contextos de interacción entre profesores, compañeros o amigos fuera de la clase. No quedando aquí, años más tarde, el conocimiento, la forma de pensar o medios de actuar se adaptarán a las interacciones sociales del entorno de trabajo, amigos y familia. Por ello, según Vygotsky (1981) las interacciones sociales son las causantes de todo desarrollo de las funciones mentales superiores ya que, el desarrollo mental primero aparece en el plano social y más tarde en el psicológico.

Todas estas ideas son aplicables al contexto pedagógico ya que el proceso de aprendizaje no es independiente de las relaciones e interacciones sociales. Vygotsky asegura que todas las actividades propuestas para la adquisición de la segunda lengua albergan características de las interacciones sociales.

Retomando las teorías de Krashen y Swain, mencionadas anteriormente, Vygotsky presenta una nueva perspectiva. El autor expone que el input y el output no pueden ser separados ya que son mutuamente dependientes, como se comprueba en el análisis de input presentado posteriormente.

Dentro del aula, el input del docente es el modelo a seguir en el proceso de adquisición de los alumnos. Inicialmente, conocer el output que los alumnos son capaces de generar, da pistas para que el profesor ajuste y modifique su input al nivel requerido. Vygotsky (1981) afirma que los docentes modifican sus instrucciones acordes a las respuestas de sus alumnos. De la misma manera, asegura que no es el input comprensible o el output, sino que son las interacciones sociales las que contribuyen a la adquisición del lenguaje.

En conclusión, respecto a las teorías de los autores mencionados se puede hacer una distinción entre Krashen y Swain quienes defienden una separación entre el input y el output frente a Vygotsky cuya perspectiva se basa en la unidad dialéctica entre ambos provocando así un proceso de interacción social y cultural.

3.3. Aprendizaje vs adquisición

El proceso de aprendizaje no necesariamente debe preceder al de adquisición. En ocasiones, se han podido dar casos donde el aprendizaje nunca ha ocurrido. Hay muchos interpretes que usan estructuras complejas en la segunda lengua y realmente no son conscientes de las reglas gramaticales que sigue el idioma. Krashen (1982) indica “un punto muy importante que necesita ser aclarado es que el aprendizaje no se transforma en adquisición” (p.83).

Por ello, Krashen (1982) hace una clara diferenciación entre dos conceptos: adquisición del lenguaje y aprendizaje del lenguaje. El lingüista estadounidense afirma que los adultos tienen dos caminos independientes para desarrollar la competencia en una segunda lengua.

Primeramente, la adquisición del lenguaje es un proceso que se realiza inconscientemente, quienes están adquiriendo la lengua normalmente no son conscientes de ello, por el contrario, sí que tienen noción de estar usando el lenguaje para la comunicación.

En segundo lugar, el aprendizaje del lenguaje, a diferencia de la adquisición, se trata de un proceso consciente, en el que se conocen las normas, además de ser conscientes de ellas. Coloquialmente, cabría decir que el aprendizaje es “conocer sobre” el lenguaje, entendido como la “gramática” y las “reglas”.

3.4. Teorías relacionadas con la adquisición del lenguaje

3.4.1. The Natural Order Hypothesis

Krashen (1982) expone que “uno de los mayores descubrimientos en la investigación sobre la adquisición del lenguaje durante los últimos años es conocer que la adquisición de las estructuras gramaticales tiene lugar en un orden predecible” (p.12).

Durante los primeros años de vida, los niños adquieren su lengua materna tras verse inmersos en un contacto constante con ella. Krashen afirma que la adquisición de una segunda lengua para un niño presenta diferencias respecto a la primera, aunque diferentes grupos de alumnos que se encuentran en proceso de adquisición mostraron similitudes. Además, puntualiza que dicho orden natural aparece bajo unas condiciones determinadas.

Por su parte, Dulay y Burt (1974,1975) citado en Krashen (1982) informan que los niños que adquieren el inglés como una segunda lengua muestran un “orden natural” en la adquisición de los morfemas gramaticales, relacionados con la primera lengua.

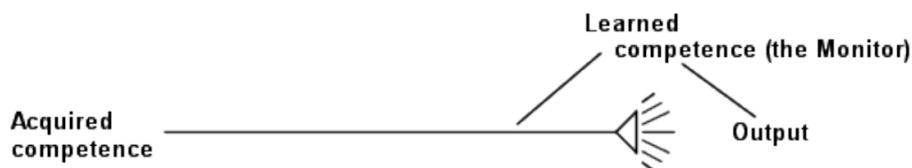
De tal manera, si el objetivo presente consta de conseguir una adquisición plena de la lengua, se debe evitar la secuenciación gramatical. En cualquier caso, este cometido deberá tener lugar más tarde, una vez que se haya finalizado el trabajo previo mencionado.

Por último, el error forma parte del proceso de adquisición. Krashen expone que “hay una sorprendente uniformidad acerca de cómo los adquirentes tienen errores muy similares, denominados errores de desarrollo, mientras están adquiriendo” (p.14).

3.4.2. The Monitor Hypothesis

Según Krashen (1982) la adquisición es la encargada de “iniciar” nuestras expresiones en la segunda lengua, además de ser la responsable de la fluidez. Sin embargo, el aprendizaje tiene solamente una función, y esta es la de Monitor, o editor. Este llega únicamente para generar cambios en la forma de nuestras expresiones, después de haber sido producidas por el sistema de adquisición. Esto puede ocurrir antes de hablar o escribir, o después, denominándose de esta manera, autocorrecciones.

Figura 2.1. *Adquisición y aprendizaje en la producción de una segunda lengua.* (Tomado de Krashen, 1982, p.16).



Siendo así, los adquirentes de la segunda lengua únicamente podrán usar las normas de una manera consciente cuando se den tres condiciones.

En primer lugar, el tiempo. Estar en contacto el tiempo suficiente con la nueva lengua es esencial para poder reflexionar sobre ella. En ocasiones, las conversaciones normales no permiten ser conscientes de las normas gramaticales y pensar sobre ellas.

En segundo lugar, centrarnos en la forma. El tiempo no es suficiente si se quiere usar el Monitor de una manera efectiva. El intérprete debe analizar la forma y las correcciones. Incluso cuando tenemos tiempo, solemos prestar más atención a lo que se está diciendo que en cómo se está diciendo.

Por último, conocer las reglas es un requisito indispensable. Los lingüistas nos han enseñado lo extremadamente complejas que son las estructuras gramaticales. Los docentes pueden estar seguros de que sus estudiantes están expuestos a una pequeña parte de la gramática e incluso, los mejores estudiantes no aprenden todas las reglas a las que están expuestos.

3.4.3. The Affective Filter Hypothesis

La hipótesis del filtro afectivo sostiene cómo diferentes factores afectivos pueden influir en el proceso de adquisición de la segunda lengua. Este concepto fue propuesto por Dulay y Burt (1977). Diferentes investigaciones a lo largo de estas últimas décadas confirman que la variación en alguna de las variables se puede relacionar con el éxito en la adquisición. Las variables afectivas podrían clasificarse dentro de uno de los tres siguientes grupos.

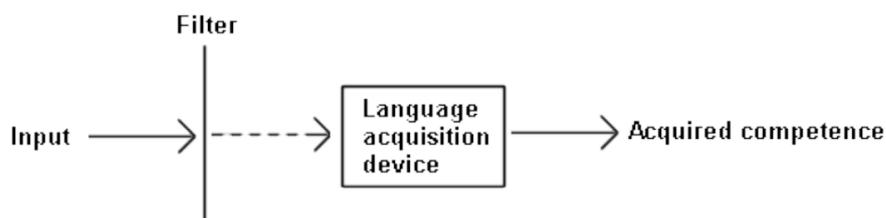
En primer lugar, la motivación. Los estudiantes con un alto nivel de motivación obtendrán mejores resultados en el proceso de adquisición.

En segundo lugar, la confianza en sí mismo. Los alumnos con confianza en ellos mismos tienden a hacerlo mejor a lo largo del proceso de adquisición de la segunda lengua.

Por último, la ansiedad es la última categoría que se plantea. Una baja ansiedad puede propiciar la adquisición de la lengua extranjera, si la medimos como ansiedad personal o en la clase.

En el diagrama presentado a continuación, se refleja la presencia del filtro entre el input lingüístico y la adquisición.

Figura 2.2. *Operación del “filtro afectivo”* (Tomado de Krashen, 1982, propuesto por Dulay y Burt, 1977).



Desde el punto de vista pedagógico, un buen docente, dentro del campo de los idiomas, es aquel que proporciona input de una manera comprensible, en un contexto libre de ansiedad y, por tanto, con un filtro afectivo bajo.

3.4.4. The Input Hypothesis

Krashen (1982) indica en su libro sobre los Principios y las Prácticas en la Adquisición de la Segunda Lengua que:

La hipótesis del Input realiza la siguiente aclamación: una condición necesaria (pero no suficiente) para moverse de la etapa i a la $i+1$ es que el adquirente entienda el input que contiene $i+1$, donde “entender” significa que este esté focalizado en el significado y no en la forma del mensaje (p.21).

Tras ello, cabe preguntarse cómo es posible comprender unas estructuras gramaticales las cuales aún no hemos adquirido. Frente a ello, la respuesta es sencilla. A la hora de comprender la segunda lengua, son diversos los recursos que utilizamos además de la competencia lingüística, como son: el contexto en el que estamos, nuestros conocimientos

sobre el mundo en el que vivimos o información lingüística extra que nos sirve de apoyo. De esta forma, la hipótesis del Input afirma que adquirimos la lengua extranjera mediante “la búsqueda del significado” primero, y como resultado, adquirimos una estructura concreta.

Tras superar una etapa donde la comprensión es lo primordial, la producción es el siguiente paso. “La habilidad de producción emerge. Esta no se enseña directamente” (Krashen, 1982, p. 22).

La mejor forma de enseñar a hablar la segunda lengua, sino es la única, es simplemente mediante un input comprensible. Es variable el momento en el que se da el inicio de la producción, ya que este debe ser cuando el aprendiz se sienta preparado. Aun siendo así, Krashen y Terrell diferencian entre las siguientes etapas.

Tabla 1. *Etapas del desarrollo lingüístico de la adquisición del lenguaje* (Tomado de Krashen & Terrell, 1983).

<i>Etapa</i>	<i>Características</i>	<i>Marco del tiempo aproximado</i>
<i>Pre-producción</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión escasa. ➤ No verbalización. ➤ Asentimiento con la cabeza (sí)/Negar con la cabeza (no). ➤ Dibujos y señalizaciones. 	De 0 a 6 meses.
<i>Producción temprana</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión limitada. ➤ Respuestas de una o dos palabras. ➤ Uso del tiempo verbal en presente. ➤ Uso de palabras claves y expresiones familiares. 	De 6 meses a 1 año.
<i>Emergencia del habla</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión notable. ➤ Producción de frases sencillas. ➤ Equivocaciones en gramática y pronunciación. 	De 1 año a 3 años.

	➤ Malinterpretación reiterada de las bromas.	
<i>Fluidez intermedia</i>	➤ Comprensión suprema. ➤ Pequeños fallos en gramática.	De 3 a 5 años.
<i>Fluidez avanzada</i>	➤ Nivel de habla casi nativo.	De 5 a 7 años.

Durante los primeros años de vida, el primer contacto con un input lingüístico con el que los niños se pueden encontrar es el que proviene de sus padres o cuidadores. Este input se puede considerar “más simple” con el objetivo de hacerse entender por los más pequeños. El discurso lingüístico se suele basar en un principio denominado “aquí y ahora”, es decir, los cuidadores tienden a hablar sobre lo que el niño tiene en su entorno más próximo.

Respecto a esta idea acerca de la importancia del input proveniente del cuidador, Krashen (1982) sostiene que:

No se encuentran evidencias directas acerca de si ciertamente el discurso de los cuidadores es más efectivo que el input no modificado, sin embargo, las predicciones de la hipótesis del input predicen que dicho discurso será muy útil para el niño (p.23).

La comunicación es el propósito final frente a estos contextos. Por ello, al igual que el discurso generado por el cuidador, el discurso generado por el docente presenta características similares. El objetivo no se basa en enseñar la lengua extranjera, si no en comunicarse, y para ello se debe ayudar al alumno a comprender lo que se esta diciendo.

Dentro del aula, son muchos los escenarios de aprendizaje en los que nos podemos encontrar, partiendo de la base que no todos los alumnos tienen el mismo nivel de adquisición de la lengua extranjera estudiada. Entre otros, podemos considerar dos factores que intervienen en el proceso de adquisición, pudiendo encontrar tanto ventajas como desventajas en ellos.

En primer lugar, el periodo de silencio. Es notable que los alumnos que adquieren una segunda lengua en un contexto natural e informal podrían ser capaces de decir muy poco desde el primer momento en el que se expusieron al nuevo idioma. Siendo así, la única producción lingüística se basaría en la memorización. Además, una gran desventaja es el

aprendizaje de expresiones descontextualizadas que, al utilizarlas, en otros términos, se salen de su comprensión.

En segundo lugar, la influencia de la L1 (primera lengua) la cual se puede relacionar con el periodo de silencio. Durante el transcurso de las clases formales, tanto a los adultos como a los niños no se les permiten estos periodos de silencio durante lo que podrían reflexionar e interiorizar la segunda lengua. Frente a ello, la respuesta inmediatamente involuntaria es recurrir a lo que ya se conoce, es decir, las reglas de la L1.

Por un lado, si la regla de la L1 coincide con la de la segunda lengua se denomina “transferencia positiva”, el estudiante siente adquirir un avance gratuito. Incluso, si ambas reglas no coinciden y se encuentren errores en el discurso, el alumno está teniendo la capacidad de continuar, es decir, mantener la comunicación, siendo este el objetivo último.

Por otro lado, se pueden encontrar desventajas. La similitud existente entre las reglas de la L1 y la segunda lengua no siempre asegura el progreso lingüístico. La adquisición requiere la comparación entre lo que el alumno ya sabe (i) y lo que puede saber si se acompaña de un input adecuado y comprensible (i+1). La “distancia” entre estos dos puntos no debe ser demasiado grande. Durante el proceso de adquisición, aparecen las designadas “formas transitorias”, es decir, formas útiles temporalmente que ayudan a reducir la distancia existente entre i e i+1. En resumen, las reglas de la L1 pueden permitir la producción temporalmente, sin embargo, no aseguran un progreso real en la segunda lengua.

3.5. Metodologías que favorecen la adquisición de la segunda lengua

Dentro de un aula de primaria, son múltiples las metodologías que se pueden llevar a cabo con el objetivo de conseguir la adquisición de una segunda lengua. A continuación, se presentan algunas, las cuales han sido previamente llevadas a la práctica en un centro real.

➤ Task Based Approach

En primer lugar, Willis (1996) define “task” como “actividad orientada a la consecución de objetivos en la que los alumnos utilizan la lengua para lograr un resultado real. En otras palabras, los alumnos utilizan los recursos de los que disponen de la segunda lengua, para resolver un problema” (p.2).

Para el trabajo basado en esta metodología es importante que los alumnos sean conocedores de porqué hacen lo que hacen, de esta manera encontraran el sentido y la finalidad a cada una de las tareas intermedias que van realizando. De la misma manera, otro objetivo fundamental es que lo aprendido dentro del aula sea útil en la vida real, por ello las actividades y tareas planteadas deben estar orientadas a ello. A través de esta forma de trabajo, lo alumnos desarrollan capacidades como tomar sus propias decisiones, diferenciar cuando algo está bien o esta mal, empezar una actividad o discernir entre lo útil y lo que no lo es. Por último, es esencial comprender que la lengua es una mezcla de diferentes factores los cuales están en constante cambio, por ello, se necesita aprender y enseñar de muchas maneras diferentes.

Para acabar, de cara a utilizar esta metodología dentro del aula, es necesario conocer la estructura que se debe seguir a la hora de planificar una unidad. Primeramente, se debe elegir el tema que se vaya a trabajar. A continuación, programamos la tarea o actividad final, ya que todas las tareas van a ir enfocadas a ella. Seguidamente, establecemos objetivos. En el cuarto paso se deben especificar los contenidos que se van a trabajar y que darán a los alumnos la capacidad de resolver la actividad final. Después, se tiene que planificar todo el proceso incluyendo toda la secuencia de actividades y la temporalización. Finalmente, los instrumentos de evaluación se deben planificar como parte del proceso de aprendizaje.

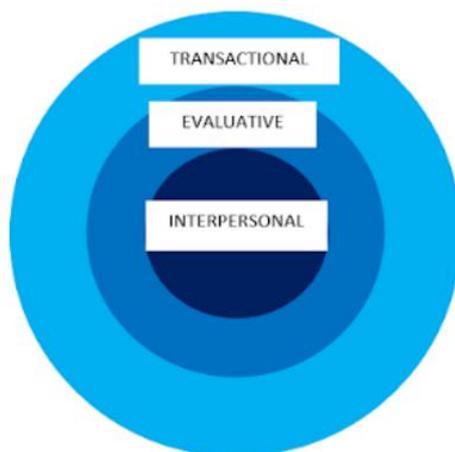
➤ Community Language Learning Method

El aprendizaje es un proceso que, generalmente, tiene resultados más significativos cuando se realizada de manera conjunta en lugar de individualmente. Por ello, dentro de

esta metodología podemos hablar de términos como son la interacción o el trabajo cooperativo.

Según el Common European Framework of Reference (CEFR) se define interacción desde un punto de vista comunicativo como el intercambio de información o de ideas entre dos o más personas con un objetivo específico. Siendo así, este proceso de interacción, como futuros docentes, es un pilar fundamental en el aprendizaje. Es interesante investigar sobre la interacción de carácter oral, ya que la CEFR además diferencia entre interacción escrita e interacción online.

Dentro de la interacción oral se encuentran tres escalas organizadas por las tres macrofunciones. En primer lugar, debemos situarnos en el círculo más pequeño de la escala "interpersonal". Aquí, tenemos que centrarnos en "Entender a un interlocutor", que es la persona con la que se está conversando directamente. A continuación, el segundo círculo se refiere a la escala "evaluativa". En este paso, tenemos que desarrollar la "Discusión informal (con amigos)", la "Discusión formal (reuniones)", la "Colaboración orientada a objetivos". Finalmente, el último paso es la escala "transaccional", en la que centramos nuestra atención en "Intercambio de información", "Obtención de bienes y servicios", "Entrevistar y ser entrevistado" y "Uso de las telecomunicaciones". A continuación, se presenta un diagrama que permite comprender estas ideas de manera visual.



En esta línea cabe explicar las características y objetivos fundamentales del método de aprendizaje comunitario. En esta metodología, el lenguaje se utiliza con el objetivo de comunicar, de esta manera los alumnos aprenden de su propio aprendizaje. Por su parte,

los estudiantes aprenden a cómo aprender de sus iguales ya que el compartir con los demás es esencial a través de las tareas enfocadas para la adquisición. La cultura, es una parte muy importante dentro del planteamiento de estas tareas, ya que cómo se menciona anteriormente, cuanto más se relacionen las actividades con la vida real, más significativo será su aprendizaje. En conclusión, a través de esta metodología los alumnos encuentran la oportunidad de poner en práctica la segunda lengua, además, el trabajo cooperativo resulta motivador ya que dentro del grupo de trabajo, los alumnos sienten que aprenden de sus compañeros de la misma manera que del profesor.

4. ANÁLISIS DEL INPUT IMPLEMENTADO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Podemos considerar “input” todo aquello a lo que el alumnado es expuesto con el objetivo de adquirir la segunda lengua, por ejemplo: lo que decimos (input lingüístico), generar diferentes contextos, las imágenes o videos (input visual), etc. Por ello, presentar un input comprensible y significativo, facilitará el proceso de adquisición de la lengua extranjera, como se explica previamente en la hipótesis del input.

Debido a su importancia, a continuación, se exponen y analizan una selección de inputs, los cuales, han sido llevados a la práctica en un aula real. Se analiza el proceso de elaboración, qué se buscaba antes de llevarlo a cabo, impresiones durante la puesta en práctica y, por último, se exponen las reflexiones tras ella. Es decir, se analiza el antes, durante y después de llevar a cabo la intervención.

4.1. Análisis del input

Activity/task number 1- Session 1		
Title: Let´s dance	Type: Warm up	Timing: 5 minutes
Classroom management: Pupils are going to sing and dance individually.	Resources: - Computer - Projector - Song	
Linguistic input: - <i>Welcome guys.</i> - <i>Let´s start the class.</i> - <i>Well, for the beginning of each class we are going to dance a little, but you shouldn´t dance only, you have to follow and sing this song. I am going to dance with you so you should look at me.</i>		

- *Pay special attention to the song because it can help during the class!*
- *So, stand up. Body ready. Brain ready and let's dance.*

Song:

- *“What's in the shopping bag? Let me see. Is there any really nice food for me?”*
- *“Is there any ice-cream? Is there any fruit? Is there any chicken? Yes, there is”.*
- *“Are there any biscuits? Are there any crips? Are there any vegetables? No, there aren't”*
- *“What's in the shopping bag? Let me see. Is there any really nice food for me?”*

ANÁLISIS

Antes de la preparación y organización de la unidad didáctica, conocía de una manera teórica como debían estructurarse las sesiones, sin embargo, considero que no nos familiarizamos plenamente hasta que se planifica para llevarlo a la práctica.

En este caso, nos encontramos con un input de una actividad de tipo “warm up”, es decir, aquellas actividades que planteamos para el inicio de la sesión, que marcan el comienzo de esta y que tienen un carácter repetitivo. Durante toda la unidad (6 sesiones), empezamos con ella.

Previamente, durante el proceso de planificación, pensé que la letra que tenía la canción propuesta era muy sencilla, lo cual facilitaría que el alumnado se la aprendiesen y de esa manera la pudieran seguir sin problemas. Además, la canción la acompañaba un baile, lo que motivaría y animaría al alumnado a participar.

Por su parte, como docente, tuve la labor de elaborar un input lingüístico comprensible, significativo y adaptado al nivel y contexto de la clase. En este caso, el peso lo tenía la canción aún así introducir un input llamativo para presentarla era esencial. La figura del profesor es un modelo para todo el alumnado, por ello, aunque elaboremos y proponemos gran variedad de recursos e input de cualquier tipo, el input lingüístico

que nosotros producimos y cómo lo producimos, tiene una gran repercusión para el transcurso de la clase: nivel de motivación de los estudiantes, nivel de atención, filtro afectivo, nivel de participación, etc.

A continuación, se analizan algunas de las frases del input lingüístico, más significativas.

“I am going to dance with you so you should look at me”: Considero que el profesor no debe percibirse en otro nivel, sino que el alumnado lo debe encontrar a su mismo nivel. El docente debe involucrarse en las actividades que propone al alumnado, de esta manera, estos le verán como un “igual”, reduciendo el filtro afectivo, aumentando la motivación y la participación.

“Pay special attention to the song because it can help during the class!”: Creo que una buena manera de captar la atención de nuestros estudiantes es explicándoles o dándoles a conocer el porqué de las actividades y tareas que realizan, es decir, dándoles un sentido.

“So, stand up. Body ready. Brain ready and let’s dance”. Introducir “formulas” de motivación siempre es útil. Además, el repetir las siempre en el mismo momento, ayuda que el alumnado identifique qué iniciamos.

La puesta en práctica fue tal y como se había planeado. Los estudiantes muy motivados, participativos y atentos. Durante las dos-tres primeras sesiones, aún no se sabían la letra, pero de la tercera sesión en adelante, todos la conocían y la seguían sin problemas. Indudablemente, las canciones son un recurso muy útil para cualquier etapa de primaria, adaptando su dificultad al nivel de nuestros niños y niñas.

Activity/task number 2 - Session 1		
Title: Welcome Sam	Type: Warm Up	Timing: 5 minutes
Classroom management: Pupils are going to pay attention individually from their desk.		Resources: - Computer - Projector
<p>Linguistic input: <i>For this input I am going to differentiate between what the teacher and voki will say.</i></p> <p>TEACHER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Okey guys, after listening this funny song, I am going to introduce you a very important character for our lesson. He will be with us during all the lessons so pay attention what he wants to tell us. <p>VOKI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Good morning, guys. - My name is Sam, and I will be with you during all the lesson. - My work is easy, pay attention! - At the beginning of each class, I tell you what you are going to learn. Moreover, I remind you what you have learnt in the previous class. - So, in this class, you are going to make a shopping list! - Are you ready? 		

ANÁLISIS

Durante el periodo de planificación de la unidad, tuve claro que, entre otros recursos, quería incluir un personaje que nos acompañara durante todas las sesiones. Este fue Sam, nuestro chef.

Para su creación utilicé una página web, que durante otros periodos de prácticas anteriores me dieron a conocer y pude comprobar el buen resultado que tiene. Por ello, pensé que era el momento idóneo para ponerlo en práctica.

Incluir un personaje externo, es un recurso que tiene muchas ventajas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Primeramente, durante el tiempo que el personaje desempeña su tarea, el alumnado deja de centrarse en la figura del docente, lo cual ya es algo nuevo y diferente para ellos. En segundo lugar, y relacionado con lo mencionado, la aparición de una figura externa al profesor aumenta los niveles de atención, motivación y posterior participación. En tercer lugar, la aparición de este personaje siempre tiene lugar en el mismo momento de la sesión, ya que es una actividad introducida como Warm up, por ello, los estudiantes identifican el inicio de la clase y el posterior comienzo de las actividades planteadas para cada sesión.

A continuación, se analizan algunas de las frases del input lingüístico, más significativas.

“Okey guys, after listening this funny song, I am going to introduce you a very important character for our lesson. He will be with us during all the lesson so pay attention what he wants to tell us”: Previamente a la aparición de Sam, como docente introduje su aparición. Considero importante el input lingüístico utilizado para ello ya que puede condicionar el nivel de atención de nuestros niños y niñas a la hora de la intervención de nuestro personaje: entonación, lenguaje no verbal, etc. Esta actitud me pareció importante, principalmente en la primera sesión, ya que el alumnado no conocía esta figura. Por ello, dejar buenas sensaciones desde el primer momento es esencial para las posteriores clases.

“At the beginning of each class, I tell you what you are going to learn. Moreover, I remind you what you have learnt in the previous class”: Creo que es importante dar a conocer al alumnado el por qué y para qué de las actividades que se proponen. Por ello, la primera labor de nuestro personaje era explicar cuál era su función. De esta manera, los estudiantes serían conocedores de lo que iban a hacer durante la sesión. Considero necesario que el alumnado sepa cual va a ser el transcurso de la clase, de esta manera nos evitaremos falsas expectativas por su parte, además de dar sentido a cada tarea que se va llevando a cabo.

Indudablemente, tras el uso de este recurso, incluiré personajes externos en posteriores unidades: personajes digitales, marionetas, muñecos, etc. El aumento de la atención, incremento de la motivación o disminución del filtro afectivo son algunos de los números aspectos positivos que tienen la utilización de dicho recurso.

Activity/task number 3 - Session 1		
Title: Make a list	Type: Reinforcement	Timing: 25 minutes
Classroom management: Pupils are going to work by groups.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> - Template: shopping list. - Food pictures. - Envelope with different ingredient flashcards.
Linguistic input: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Okey guys, before starting our activity, we are going to give you a name for your group (fruit, vegetables, biscuits, chicken, crisps, ice cream).</i> - <i>I am going to choose one person of each group and he or she should come here and take a name. (The names are in a bag). This will be your team's name for this unit.</i> - <i>So, for example, you, for this group, come here and take a name randomly (we repeat this with all the groups).</i> - <i>Okey, I really like these groups.</i> - <i>Now we can start, as you saw, our friend Sam is a chef. Well, it could give us a clue about what is related our unit. Can anyone tell me something? For example, you...</i> - <i>Okey, good job! Our unit is about food.</i> - <i>So, our first work is going to the supermarket. We should cook different plates, but we don't have the ingredients.</i> - <i>Look at these pictures, they are the different plates. (I show them).</i> - <i>By groups, you should make a shopping list. I will give you these pictures where you can see the plates we need to cook. You need to guess which ingredients you need for each plate. For example, here I have this picture, which ingredients can you see? Well done, pasta and tomato sauce. So, you need to add these two ingredients in your shopping list.</i> - <i>As you can see, with each picture, I will give you an envelope. It contains some clues about the ingredients you need. (Ingredient flashcards) You only could open it, if you don't know which ingredients there are in the plate.</i> 		

- *Well, have you got any doubt? Is it everything clear?*
- *So, I give you one shopping list to each group, one picture and one envelope. You have about 2 minutes to think about the ingredients you need. When the time is over, the pictures and envelope are going to rotate to the following group.*

ANÁLISIS

Tras finalizar el análisis de las actividades de tipo “warm up”, a continuación, nos centraremos en las de tipo “reinforcement”.

Indudablemente, a la hora de elaborar las tareas que se van a realizar con nuestros estudiantes durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, estas cuanto más se asemejen a la realidad, más significativo será su aprendizaje. De esta manera, se presenta esta actividad junto a sus correspondientes recursos.

La unidad didáctica que enmarca todas estas tareas estuvo basada en una temática de alimentos. Durante el proceso de planificación, me sentí muy cómoda con este tema ya que creo que es bastante asequible a la hora de planear dinámicas que puedan, como hemos mencionado, acercar al alumnado a la realidad. Este acercamiento lo considero muy útil ya que a través de este tipo de propuestas los estudiantes se encuentran motivados y conseguimos captar plenamente su atención, además de estar aprendiendo la lengua extranjera encontrando un sentido y una finalidad, tal como, poderlo llevar a la práctica en la vida diaria. Por esta razón, elaborar una lista de la compra, proporcionándoles como recurso, la plantilla de la lista de la compra me pareció una idea bastante atractiva y motivadora.

Por su parte cabe mencionar la incidencia del trabajo cooperativo desde el inicio de la unidad. A través del input lingüístico que emití como docente, se pretendía que los estudiantes tomaran conciencia de la importancia del apoyo y trabajo entre iguales durante todas las tareas propuestas, como podemos observar a continuación:

“Okey guys, before starting our activity, we are going to give you a name for your group (fruit, vegetables, biscuits, chicken, crisps, ice cream).”: Creo que el asignar un nombre de grupo favorece esta forma de trabajo, ya que ya no nos referiremos a los estudiantes de cada grupo por sus nombres si no que tendrán una identidad que les represente como equipo.

“By groups, you should make a shopping list...”: Incidencia constante a través del input lingüístico a cerca del trabajo en grupo.

“So, I give you one shopping list to each group, one picture and one envelope...”: Por último, proporcionar recursos que se deban compartir entre todos los miembros del grupo fomenta el trabajo cooperativo, ya que obliga a los estudiantes a tener que dialogar, tomar decisiones y a organizarse para resolver la actividad.

Por último, considero interesante la reflexión que me surgió, tras esta primera sesión, sobre cómo explicar las actividades, para ello, tomaré de ejemplo el siguiente input lingüístico:

“By groups, you should make a shopping list. I will give you these pictures where you can see the plates we need to cook. You need to guess which ingredients you need for each plate. For example, here I have this picture, which ingredients can you see? Well done, pasta and tomato sauce. So, you need to add these two ingredients in your shopping list.”

“As you can see, with each picture, I will give you an envelope. It contains some clues about the ingredients you need. (Ingredient flashcards) You only could open it, if you don't know which ingredients there are in the plate.”: Tras esta explicación, me di cuenta de que muchos estudiantes no habían entendido completamente la actividad y que incluso tenían dudas sobre cómo empezar. Por esta razón, consideré que no debía de lanzar toda la explicación y después dejarles trabajar ya que muchas pautas explicadas eran olvidadas por el alumnado. Para solventar esta situación, y de cara a explicaciones futuras, creo que es más útil para el alumnado ir explicando cada paso y que ellos lo realicen seguidamente, o lanzar toda la explicación, y a continuación, repetirla una segunda vez más pautada intercalando su trabajo. Independientemente de como expliquemos la tarea, es importante que esta siempre este apoyada por input visual, realia o cualquier otro material que pueda facilitar el proceso de adquisición de la lengua.

Activity/task number 3 - Session 3		
Title: Are/is there any...?	Type: Reinforcement	Timing: 30 minutes
Classroom management: Pupils are going to work in pairs.		Resources: - Notebook. - Pencil.
Linguistic input:		
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Well, as Sam said, today we are going to be artist, we are going to be painters.</i> - <i>Do you like this idea?</i> - <i>So, you are going to work by pairs in your groups. You can choose your pairs as you want.</i> - <i>Now, I am going to explain this activity through an example. I need a volunteer. For example, you, come here, thank you very much.</i> - <i>We will sit down face to face, and we only need a pencil and our notebook. We are going to play a similar game like “who is who”. Do you know this game? In this game you should ask different question to guess the character of your partner.</i> - <i>Well, this game is quite similar. Before starting to play with my partner, each person will have 5 minutes to draw a supermarket shelf with different ingredients, you can use the ingredients that we learnt the other days. You should draw only five ingredients.</i> - <i>For example, (I draw an example in the blackboard) in my shelf there are some pancakes, there is some chocolate, there is some bread and there are some biscuits.</i> - <i>Okey, in this game you should guess which ingredients have your partner in its shelf by asking different questions.</i> - <i>Important rules for this game. Pay attention.</i> - <i>One, all your questions should be like: are there any.../is there any...and the answers like: yes, there is, no, there isn't, yes, there are, no, there aren't, as in the tombola the other day.</i> - <i>Two, when your partner tells you that, for example, there is some chocolate, you should draw it in your paper because at the end, we will check if you guess it</i> 		

correctly.

- *Is it everything clear? Have you got any doubt?*
- *So now, you have five minutes to draw your shelf.*
- *Be careful, your partner can't see you.*
- *Let's start drawing!*
- *Okey guys, the time is over.*
- *Now you should work in pairs and start playing.*
- *Remember all the rules. I will be walking through the class checking everybody respects the rules.*
- *When the time finishes, I will choose one pair and they should come to the front of the class.*
- *Here, they should repeat the different questions and answers that they have done.*
- *Are you ready? So ready, steady, go.*

ANÁLISIS

Continuando con las actividades de tipo “reinforcement”, a continuación, analizaremos diferentes frases relativas al input lingüístico de esta tarea.

“Well, as Sam said, today we are going to be artist, we are going to be painters.”: Considero que este input con el que iniciamos la actividad tiene una finalidad principal, animar, motivar y hacer atractiva la actividad que a continuación se va a presentar. De esta manera, estamos dando a los estudiantes un rol diferente, saliendo así de la rutina o la monotonía.

“So, you are going to work by pairs in your groups. You can choose your pairs as you want.”: En primer lugar, resaltar la continua incidencia del trabajo cooperativo entre el alumnado. En segundo lugar, resaltar la posibilidad de dar a elegir a los estudiantes con quién trabajar. Creo que dependiendo de la actividad que vayamos a realizar, podemos dar la libertad al alumnado de elegir con quien quiere realizar la tarea, haciendo así que se sientan más cómodos y, por ende, provocando una disminución del filtro afectivo.

“Now, I am going to explain this activity through an example. I need a volunteer. For example, you, come here, thank you very much.”: Pienso que además de una buena y detallada explicación a la hora de introducir una tarea, un ejemplo tras ella que lo

acompañe facilita al alumnado su comprensión. Además, considero que ejemplificar la actividad con alguno de los niños o niñas, en vez de por ejemplo, que lo haga el docente solamente, es mucho más significativo.

“So now, you have five minutes to draw your shelf.”: Tras explicar previamente toda la actividad, a continuación, vamos pautando cada paso y dejando el tiempo necesario para que los estudiantes vayan completando la actividad.

“Is it everything clear? Have you got any doubt?”

“Remember all the rules. I will be walking through the class checking everybody respects the rules.”: Siempre, al terminar cada explicación, considero importante preguntar si hay alguna duda y si todo ha quedado claro. Normalmente, estas preguntas las lanzaba para toda la clase en general, lo cual tiene alguna desventaja, tal como que los estudiantes más tímidos o con un alto filtro afectivo no se atreven a preguntar. Por ello, una vez los estudiantes empezaban a trabajar, me iba paseando por todas las mesas observando y comprobando que todos estaban haciendo lo indicado. En muchas ocasiones, pude darme cuenta de que muchos no habían entendido lo explicado, en ese caso, mi primera reacción era promover el trabajo cooperativo, intentando que entre los compañeros del grupo le explicasen lo que debía de hacer. Si tras esa ayuda, yo veía que era insuficiente, procedía a repetir la explicación a ese alumno.

Por su parte, en este caso los recursos utilizados han sido simplemente un lápiz y el cuaderno. Con ellos, el alumnado debía crear su propio material para resolver la tarea: *“Well, this game is quite similar. Before starting to play with my partner, each person will have 5 minutes to draw a supermarket shelf with different ingredients, you can use the ingredients that we learnt the other days. You should draw only five ingredients.”* El hecho de que los estudiantes confeccionen sus propios materiales hace que se encuentren más motivados y presten más atención ya que es su responsabilidad disponer de lo necesario para poder resolver la tarea a diferencia de, por ejemplo, entregarles plantillas o fotocopias con ello ya hecho.

Activity/task number 3 - Session 4		
Title: Find the differences.	Type: Reinforcement.	Timing: 30 minutes
Classroom management: Pupils are going to work by groups.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> - Carboards. - Ingredients. - Whiteboards. - Erasable pen.
Linguistic input: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Well guys, we are going to start our activity.</i> - <i>Do you know what is the seven differences game?</i> - <i>Well, so, can you explain me a little bit how we should play?</i> - <i>(One pupil should answer)</i> - <i>Very well done.</i> - <i>Today, we have a very similar game for our class.</i> - <i>As you can see, we have here two cardboards with different ingredients. (Picture A and Picture B)</i> - <i>First, can you tell me what is this? (I point on one ingredient and the whole class should tell me the name and the same with all the ingredients).</i> - <i>Nice.</i> - <i>For this game, you are going to play by groups. Each group only need an erasable pen and a whiteboard that I am giving to you now.</i> - <i>Well, as you said before, in this game we should compare, for example, I am going to compare these two ingredients which are in the same place in both cardboards. So, I need to write in my whiteboard: In picture A, there is some salad and in picture B, there are some mushrooms.</i> - <i>Now, it is your turn.</i> - <i>Each group should compare two ingredients from both pictures. I indicate the ingredients now.</i> - <i>Chicken group, you need to compare this with this (I point on the cardboards for all the groups).</i> - <i>Understood?</i> 		

- *So, take your erasable pen and your whiteboard and 3,2,1...GO. You can start writing the answer!*
- *(I observe around the class while they are answering. When I see they are finishing I stop the activity)*
- *Well guys, 10, 9,8...3,2,1. The time is over, raise your hands.*
- *Now, group by group you should show me your answers.*
- *For example, ice-cream group, you are the first one.*
- *Really well done. (The same with all the groups).*
- *We start again, but now the pictures change a little bit because there are some places without ingredients.*
- *In this case you should write some negative sentences like this: In picture A, there is some ice-cream and in picture B, there isn't any ice-cream.*
- *Is it everything clear?*
- *So, this group should compare this with this (I indicate what each group should compare).*
- *So...Are you ready?*
- *Well. 3,2,1...GO*
- *(During the class I change the pictures several times and they repeat the same)*
- *The time is over, as in the previous case, you should pay attention to your partners and correct them if it is necessary.*
- *You did a really good job during this class.*
- *See you in the next class.*

ANÁLISIS

Empezaremos analizando este input lingüístico poniendo el acento en la participación del alumnado durante la explicación de la actividad.

“Do you know what is the seven differences game? Well, so, can you explain me a little bit how we should play? (One pupil should answer)”: Para esta sesión, teníamos preparada un juego basado en otro bastante conocido y popular, lo cual facilita la comprensión. Por esta razón, encontré en ello la posibilidad de que los estudiantes intervinieran aportando sus conocimientos sobre las reglas del juego. De esta manera, estamos dando la oportunidad de que el alumnado utilice la lengua extranjera con una

finalidad clara. Tras su intervención, como docente completé la explicación, partiendo de lo que ellos habían aportado.

“As you can see, we have here two cardboards with different ingredients. (Picture A and Picture B)”: Para esta actividad, confeccioné el material necesario. Dicho recurso estaba caracterizado por ser interactivo ya que daba la opción de ser modificado. De esta manera, pudimos utilizar el mismo recurso proporcionando diferentes situaciones y escenarios para trabajar la lengua. Como docentes, son muchos los recursos que tendremos que confeccionar a lo largo de nuestra vida profesional, por ello, creo que elaborar materiales versátiles que nos permitan darles diferentes utilidades y enfoques, permite rentabilizar bastante el tiempo.

“For this game, you are going to play by groups. Each group only need an erasable pen and a whiteboard that I am giving to you now.”: Simplemente resaltar las pizarras borrables como un material muy útil, llamativo y versátil a la hora de proponer dinámicas en el aula. A los estudiantes les resulta muy atractiva, captando su atención e involucrándoles así en la dinámica.

“Well guys, 10, 9,8...3,2,1. The time is over, raise your hands.”: Establecer un tiempo para cada una de las tareas es esencial, de lo contrario los estudiantes se verían con un tiempo ilimitado favoreciendo la distracción y la falta de atención.

“The time is over, as in the previous case, you should pay attention to your partners and correct them if it is necessary”: Durante esta actividad, los alumnos tenían un sistema de puntuación para sumar cada vez que redactaban una respuesta bien. Este sistema estaba más enfocado a crear un sentimiento de reto grupal a cerca de conseguir escribir bien la respuesta, más que enfocado a los propios puntos. De esta manera, está comprobado que, a la hora de corregir, los alumnos están mucho más pendientes tanto de escribir ellos bien como de comprobar lo respondido por los demás grupos, haciéndoles conscientes así de los errores y las correcciones.

Activity/task number 3- Session 5		
Title: Sam story	Type: Reinforcement	Timing: 10 minutes
Classroom management: Pupils should listen individually from their desk.		Resources: - Sam story.
Linguistic input:		
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Okey guys.</i> - <i>Yesterday, Sam came to my home, and he gave me an interesting thing I have here.</i> - <i>Sam is every day with us, and I think you should know a little bit about his life. For this reason, he gave me his story life.</i> - <i>Do you want to listen to it?</i> - <i>Well, so, pay special attention because the following activity is related with Sam Story.</i> <p>Sam story:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>There is a very poor family who live in SOUPLAND, a very small village. This family is formed by Lilly, the oldest girl; Sam, the father; Mary, the mother and Tom, the youngest boy.</i> - <i>In this little village, they celebrate every year a special competition between some villages of the region. The competition consists of doing a delicious and creative soup, the best and the most creative soup wins a lot of money. Sam and his family need much this money.</i> - <i>It is winter, a hard winter in SOUPLAND and all the families stay at home because of the cold. During this time, they can try different plates for the competition. Tom is a little boy and he can't participate in the competition but he helps his father to choose the ingredients for his soup.</i> - <i>The next day, Tom and his father, Sam, go to the supermarket.</i> - <i>In the supermarket, Tom says all the ingredients he can see. Dad: there are some biscuits, there is some ice cream, there is some chocolate, there are some</i> 		

pancakes, there aren't any mushrooms, there isn't any tomato sauce, there aren't any strawberries and there isn't any cheese.

- *In the supermarket Sam gets sad because there aren't some ingredients like vegetable, fruit, tuna or chicken but Sam has an original idea. They can cook a sweet soup. They think that nobody cooks a sweet soup, and they could win the competition. So, Sam and Tom buy some biscuits, some ice cream, chocolate and pancakes and they come back home. They cook an original and delicious soup.*
- *When they arrive to the competition, all the people see them strangely because of their soup but they win the first prize. Sam and his family win the money and Sam makes his dream come true because he opens his own restaurant.*
- *And they lived happily ever after...*
- *Do you like the story?*
- *I think it is interesting.*
- *So now, as Sam, you are going to be chefs.*

ANÁLISIS

A lo largo de este análisis, reflexionaremos sobre el input lingüístico de la actividad correspondiente, además del recurso utilizado para llevarla a cabo.

Durante la elaboración de la historia, pensé que esta podía ser de gran utilidad a la hora de la adquisición de la lengua. Primeramente, los cuentos o historias son recursos que, a los estudiantes de los cursos más bajos de Educación Primaria, siempre les resulta muy atractivo e interesante. En segundo lugar, por parte del docente, es fundamental la manera en la que se cuenta dicha historia: el énfasis con que se cuenta, la entonación o el lenguaje no verbal, son factores que ayudan a captar la atención de nuestro alumnado. En tercer lugar, al tratarse de una redacción elaborada por el docente, esta permite incluir las estructuras o términos de la lengua que más nos interese trabajar. Por último, mediante esta actividad, los estudiantes deben prestar gran atención para ser capaces de resolver posibles tareas que se les presente tras ella: dinámicas de pregunta-respuesta, preguntar sobre qué les ha interesado más de la historia o que les ha llamado más la atención, etc.

De esta manera, estamos dando la oportunidad a alumnado de utilizar el idioma de una manera significativa.

A continuación, analizaremos diferentes frases trascendentales utilizadas en el input lingüístico:

“Yesterday, Sam came to my home, and he gave me an interesting thing I have here. Sam is every day with us, and I think you should know a little bit about his life. For this reason, he gave me his story life. Do you want to listen to it? Well, so, pay special attention because the following activity is related with Sam Story”: Todo este input lingüístico presentado a los estudiantes para introducir la historia, tiene como último objetivo llamar su atención. Como hemos explicado previamente debemos presentar el cuento como algo atractivo y haciéndoles saber que deben estar muy atentos para después resolver lo que tienen que hacer. Por su parte, es interesante seguir un hilo durante todas las sesiones. En este caso, el personaje de Sam nos acompañó durante toda la unidad, por ello, resultó muy llamativo para los estudiantes conocer más sobre él.

Activity/task number 4 - Session 5		
Title: Crazy recipe	Type: Reinforcement	Timing: 30 minutes
Classroom management: Pupils are going to work by groups		Resources: <ul style="list-style-type: none"> - Recipe template. - Pen/pencil. - Colored pencil. - Ingredient papers.
Linguistic input: <ul style="list-style-type: none"> - <i>You should create a crazy recipe.</i> - <i>For that, you are going to work by groups, and you are going to use a template like this (I show them).</i> - <i>As you can see in the template, you need to write a crazy name for your recipe. What do you want.</i> - <i>Then, you should write the ingredients that your recipe contains.</i> - <i>Here I have twelve papers, two for each group.</i> - <i>Randomly, you should take two.</i> - <i>First, this groups... (I walk through the class giving them the papers).</i> - <i>Well, this group, can you tell me your two ingredients? (The same with all the groups).</i> - <i>Well done.</i> - <i>So, you should write these two ingredients in your template, moreover, you should write another three that you choose in your group. In total, you should write five ingredients.</i> - <i>Cool! Now you need to focus on the last part of your template: instructions.</i> - <i>In here, you should write five sentences, one with each ingredient.</i> - <i>Sentences should be like, for example: There is some ice-cream, there are some mushrooms, there is some pasta...</i> - <i>To finish your crazy recipe, you should draw a drawing about your special and crazy recipe.</i> - <i>Are you ready?</i> - <i>If you have any doubt, you can raise your hand.</i> 		

- *(They take around 15 minutes for doing the activity).*
- *Well guys, the time is over.*
- *Which group wants to tell me the crazy recipe?*
- *Thank you, take your template and read it aloud.*
- *Okey, do you want to cook or eat it?*
- *Well done.*
- *Another group?*
- *(We repeat the same with all the groups).*
- *Very well done, I take your template and after correcting them, I put in your class wall.*
- *Really good job, see you the next class which will be the last of our lesson.*
- *Bye, bye.*

ANÁLISIS

Para esta actividad, cabe resaltar la importancia de la espontaneidad y la libre creación.

Durante la elaboración de esta actividad, al igual que en la primera relacionada con elaborar una lista de la compra, consideré relevante el contextualizarla como una tarea que podamos hacer en la vida cotidiana. De esta manera, como hemos mencionado anteriormente, el alumnado se encontraría más motivado, atento y participativo, además de utilizar significativamente la segunda lengua. Por su parte, la actividad en sí misma me pareció sencilla y muy asequible, pero para mi sorpresa, lo que más atractivo y motivador resultó al alumnado fue el hecho de dejar libertad de elegir los ingredientes que añadir a la receta. Tras este contexto pude reflexionar lo importante que es, por un lado, marcar unas pautas claras y concisas a la hora de hacer una actividad pero, a su vez, dar paso a la creatividad e imaginación de nuestros niños. El resultado de ello fue ver a los grupos muy entusiasmados provocando un alto nivel de participación.

Dicha libertad de creación se dejó clara durante el input lingüístico utilizado durante la introducción y explicación:

“As you can see in the template, you need to write a crazy name for your recipe. What do you want.”

“So, you should write these two ingredients in your template, moreover, you should write another three that you choose in your group. In total, you should write five ingredients.”

Por último, es interesante una vez que los estudiantes terminan sus trabajos, que los coloquemos alrededor de la clase, en un lugar accesible para ellos de tal manera que los puedan ver siempre que quieran. (*“Very well done, I take your template and after correcting them, I put in your class wall. “*)

Activity/task number 3 - Session 6		
Title: Supermarket oca.	Type: Reinforcement	Timing: 50 minutes
Classroom management: Pupils are going to work by groups.		Resources: <ul style="list-style-type: none"> - Borad. - Colored cards. - Whiteboards. - Erasable pen. - Blackboards.
Linguistic input: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Okey guys!</i> - <i>As Sam said, today is our last class and we are going to play a super funny game that I have here in this super big paper.</i> - <i>Do you want to see it?</i> - <i>Well, so Cristina...can you help me opening it please?</i> - <i>I want to present you our supermarket oca.</i> - <i>Do you know how to play? (Some pupils can answer).</i> - <i>Well done, I am going to explain it, as you said.</i> - <i>First, you are going to work by groups, as in the other classes, and each one only need a whiteboard and an erasable pen.</i> - <i>You can tell me your group name (I write the name of each group in the blackboard).</i> - <i>Well done!</i> - <i>For this game, as you can see, we have different squares of different colors.</i> - <i>Cool! For each color, we have different cards.</i> - <i>Blue cards: Here you need to guess the riddle.</i> - <i>Do you know what is a riddle?</i> - <i>Well done, so here I have the definition of different ingredients, and you should write the ingredient in your whiteboards.</i> - <i>Yellow cards: Yes or No cards. Here you should write the answer to a question I will tell you. For answering it, you should pay attention to this cardboard. For</i> 		

example, I could tell you, are there any pancakes in picture A? and you should write, yes, there are or no, there aren't. Your answers always should be yes, there is; no there isn't; yes, there are or no there aren't.

- *Green cards: true or false cards. In this case I will read two sentences, one is correct and the other is incorrect. You should write in your whiteboard the correct one.*
- *Red cards: question cards. Here, I will read an answer and you should write a possible question. For example, I could read you "Yes, there is" and you should write a question like, for example, "is there any ice-cream?"*
- *Well, then when we will be in each square, I will remind you what you should do.*
- *For this moment, have you got any question?*
- *Good!*
- *Pay attention to me now because I am going to tell you about an important rule for the game.*
- *You can't write anything in your whiteboard until I will say "GO". First, you should talk with your group about the answer, then I will say "3,2,1...GO" and in this moment you can write the answer.*
- *So, let's start.*
- *Which color is number one?*
- *Well done, it is blue. So, I take a blue card, which is... a riddle, cool.*
- *I read it, pay attention.*
- *Remember that you can't write anything until I say "GO".*
- *(I read the blue card)*
- *(I repeat the same with each card during all the game)*
- *Well done guys, you did a really good job during the whole class and the whole lesson.*
- *For this reason, today you are all winners, you are MasterChef winners and I give you a medal.*
- *I am very proud of you, continue doing this effort during the whole year.*
- *Good luck guys!*

ANÁLISIS

Durante la última actividad de la unidad, los materiales utilizados resultaron muy atractivos. Todos ellos fueron elaborados a mano. En primer lugar, contamos con un tablero gigante, un recurso muy versátil. Como hemos reflexionado anteriormente, este resulta muy útil ya que se puede utilizar en múltiples sesiones variando lo que se quiera trabajar. Por su parte, a la hora de introducir la actividad, la presenté como un juego al que ellos ya sabían jugar (*“Do you know how to play? (Some pupils can answer)”*). De esta manera resultaría más sencillo su entendimiento, además de presentarse como una actividad a la que están familiarizados.

Es interesante ver lo atractivo que resulta un material por el hecho de confeccionarlo con unas dimensiones más grandes de lo normal: es muy visual, atractivo para el alumnado, interactivo y fuera de lo usual. Siendo así, aseguramos captar su atención constante además de presentarse motivados constantemente.

Por último, cabe mencionar la importancia de presentar variedad de tareas. Durante la oca tenían cuatro tipos de tarjetas, con tareas diferentes que resolver. Aleatoriamente, salía la casilla que los niños debían de resolver. Utilizar el azar hace que los estudiantes estén atentos ya que no conocen que sucederá después, provocando que la clase no sea monótona y así no perder su atención.

Resaltar en esta actividad la importancia de recordar las normas al alumnado, una vez que se han establecido, ya que su impulsividad hace que en ocasiones se les olvide: *“Pay attention to me now because I am going to tell you about an important rule for the game. You can't write anything in your whiteboard until I will say “GO”. First, you should talk with your group about the answer, then I will say “3,2,1...GO” and in this moment you can write the answer.”*

5. CONCLUSIONES

Tras finalizar el presente Trabajo de Fin de Grado basado en la adquisición de una segunda lengua extranjera, así como el análisis del input, son numerosas las conclusiones que puedo extraer.

De una manera general, las reflexiones expuestas a continuación, se centrarán en la relevancia del input lingüístico y la importancia de su previa organización con el fin de llevarlo a acabo en un aula de Educación Primaria. Asimismo, completaré dicho apartado con algunas reflexiones relativas al proceso de adquisición de una lengua diferente a la materna, además del proceso de elaboración de este trabajo.

Primeramente, cabe concluir la trascendencia del input. A lo largo de una unidad didáctica elaborada para la asignatura de inglés o alguna otra bilingüe, son diversos los recursos que podemos utilizar, siendo conscientes del fin para el que utilizamos cada uno de ellos. La motivación de nuestro alumnado, el nivel de atención de cara al docente o entre iguales o el filtro afectivo son algunos de los factores que un/a profesor/a debe valorar y tener en cuenta en el momento de organizar y elaborar diferentes materiales. Todo ello, acompañado de un estudiado input lingüístico, el cual el docente debe optimizar con lenguaje no verbal o variaciones de tono, por ejemplo. Por su parte, después de mi periodo de prácticas pude ser consciente de la importancia que tiene que el docente conozca a sus estudiantes ya que debemos adaptar nuestro input a las necesidades de nuestro alumnado, así como a su nivel de comprensión.

En segundo lugar, son diversas las teorías que he podido investigar para el desarrollo del presente trabajo. Indudablemente, podemos considerar a Stephen Krashen como principal lingüista, proveedor de las teorías más enriquecedoras de cara a nuestra labor docente. Basándonos en sus ideas, solo es el input comprensible el que proporcionará a nuestros estudiantes una adquisición significativa.

De la misma manera, cabe reflexionar sobre el proceso de elaboración del presente trabajo. Sin duda, el haber realizado unas prácticas en las que poder sustentar las ideas expuestas, ha ayudado a poder exponer unas conclusiones más fundamentadas y valiosas. En función de mi experiencia como docente de la asignatura de inglés así como de otras

bilingües y centrándome en el proceso de adquisición de dicha lengua, puedo exponer las siguientes conclusiones:

- El input lingüístico debe ser muy concreto y específico, es decir, intentar transmitir a nuestros alumnos aquello que consideramos significativo y que va a tener una utilidad tangible, a corto o medio plazo.
- Dicho input debe apoyarse en diferentes recursos o materiales, los cuales, ayuden a nuestros estudiantes en el proceso de adquisición, por ejemplo: canciones, fotografías, videos, juegos, muñecos/marionetas, etc.
- El trabajo cooperativo ofrece resultados extraordinarios. El trabajo entre iguales aumenta los niveles de motivación, reduce el filtro afectivo y mantiene la atención de los alumnos.
- Gran importancia debemos de otorgar al refuerzo positivo con el principal objetivo de mantener intacta la confianza de nuestro alumnado en ellos mismos.
- El error como parte del proceso de adquisición. Como docentes, debemos evitar aturdir a nuestros alumnos en los momentos en lo que comentan errores ya que si actuamos de tal manera, podemos influir notablemente en su forma de ver dicho proceso: reduciendo su motivación y aumentando el filtro afectivo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.

Castro, A. B. M. (2010, enero). Desarrollo del lenguaje verbal n°26. *csifrevistad@gmail.com*, 8

Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice Hall Europe.

Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Min, G. (2006). *Vygotsky sociocultural theory and the role of input and output in second language acquisition*.

Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

¿Qué son las competencias clave? (2023,24 marzo)
<http://www.manualescertificadosprofesionalidad.com/2018/08/que-son-las-competencias-clave.html>

Ríos Hernández, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y palabra*. 2010; 72.

Rodríguez, J. J., & Santana, A. M. M. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, 2(5), 105-106.

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and change in language teaching*, 52, 62.