



---

**Universidad de Valladolid**

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**CÓMO MOTIVAR EL**  
**SPEAKING EN EL PERÍODO DE**  
**SILENCIO**

Autora: Andrea Rodríguez Holguín

Tutora: Ana Isabel Alario Trigueros

Curso Académico 23/24

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Grado expone la manera en la que se puede motivar o incentivar la producción oral o *speaking* en los alumnos más pequeños de la etapa de Educación Primaria, los cuales pueden encontrarse en cualquier fase del llamado “Período de silencio”.

La propuesta que se desarrolla tiene como base la selección de las mejores metodologías y técnicas para ayudar a los estudiantes a comenzar con su producción oral en una lengua extranjera, en este caso, en Inglés.

Es fundamental que el inicio del proceso de adquisición de un nuevo idioma de un niño ocurra en un entorno comunicativo y lúdico, donde el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje y se sienta participe en todas las actividades que se desarrollen en el aula. Un ambiente comunicativo similar al que se le presenta al niño al adquirir su lengua materna hará que se encuentre más cómodo y seguro para comenzar a producir de forma oral en este nuevo idioma.

## **PALABRAS CLAVE**

Período de silencio, lengua extranjera, adquisición, teorías, metodologías, técnicas, entorno comunicativo, enseñanza.

## **ABSTRACT**

This Final Degree Project sets out the way in which oral production or speaking can be motivated or encouraged in the youngest pupils in Primary Education, who may be at any stage of the so-called "Silent Period".

The proposal that is developed is based on the selection of the best methodologies and techniques to help students to start with their oral production in a foreign language, in this case, English.

It is essential that the beginning of a child's process of acquiring a new language takes place in a communicative and playful environment, where the student is the protagonist of his or her own learning and feels involved in all the activities that take place in the classroom. An environment similar to the one in which the child is presented when acquiring his or her mother tongue will make him or her feel more comfortable and confident to start producing orally in this new language.

## **KEY WORDS**

Silent period, foreign language, acquisition, theories, methodologies, techniques, communicative environment, teaching.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN.....	7
1.1. Objetivos.....	7
1.2. Competencias.....	8
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	9
2.1. Adquisición de una lengua. Teorías.....	9
2.1.1. Vygotsky. Teoría sociocultural.....	9
2.1.2. Bruner. Aprendizaje por descubrimiento.....	10
2.1.3. Chomsky. Teoría de la adquisición del lenguaje.....	11
2.1.4. Krashen. Enfoque Natural ( <i>Natural Approach</i> ).....	12
2.1.4.1. Hipótesis de la adquisición vs. aprendizaje.....	12
2.1.4.2. Hipótesis del Orden Natural.....	13
2.1.4.3. Hipótesis del Input.....	13
2.1.4.4. Hipótesis del Monitor.....	14
2.1.4.5. Hipótesis del Filtro Afectivo.....	14
2.1.4.6. Período de silencio.....	16
2.2. El Currículo. Un acercamiento a la lengua extranjera .....	17
2.3. Metodologías para incentivar el aprendizaje y expresión oral del Inglés en el primer curso de Educación Primaria.....	18
2.3.1. Enfoque comunicativo.....	19
2.3.2. Enfoque por Tareas.....	20
2.3.2.1. Gamificación.....	21
2.3.2.2. T.P.R.....	21
2.3.2.3. Aprendizaje Cooperativo.....	22
2.3.3. Método directo.....	22
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	24
3.1. Contexto.....	24
3.2. Aspectos de la Ley.....	25
3.3. Tareas más significativas para alcanzar la tarea final.....	29
4. CONCLUSIONES.....	33
5. BIBLIOGRAFÍA.....	36

## INTRODUCCIÓN

El tema principal del Trabajo de Fin de Grado que se desarrolla a continuación es “*La motivación del speaking en el período de silencio*”. Durante el desarrollo de un niño, tienen lugar infinidad de fases y períodos. Uno de ellos, es el período de silencio, que se produce cuando este se enfrenta a un nuevo idioma. Dicha etapa se caracteriza por ser una fase en la que el infante se encuentra receptivo a todos los estímulos que le rodean, incluyendo el lenguaje, pero, por el momento, no produce de forma oral en este idioma. En su lengua materna también ocurre, aunque de manera más temprana.

Para conocer cómo se puede incentivar la producción oral de una lengua extranjera en el período de silencio, es importante conocer cómo un niño adquiere un idioma. Por ello, en este trabajo, se mencionarán a algunos de los autores más relevantes en teorías de la adquisición de una lengua. En primer lugar, se hará referencia a L.S. Vygotsky (1978) y su obra “Pensamiento y Lenguaje”, en la que defiende la relación entre ambos conceptos. A continuación, se comentará la teoría del “Aprendizaje por descubrimiento” de J. Bruner (1961), con la cual trató de explicar cómo el alumno aprende por sí mismo, gracias a su curiosidad por el entorno que le rodea. Seguidamente, se mencionará a N. Chomsky y su “Teoría de la Adquisición del Lenguaje” (1957). Con esta teoría, Chomsky describió el carácter innato que poseen los seres humanos para adquirir cualquier lengua. También, explicó el concepto que él mismo creó, denominado “Gramática Universal”, el cual defiende que todos los idiomas comparten una estructura gramatical común. Por último, se explicará el “Enfoque Natural” (1983) de S. Krashen y T. Terrel. Dentro de dicho enfoque, se comentan las cinco hipótesis que Krashen desarrolló, poniendo el foco en las Hipótesis del Input y del Filtro Afectivo.

Posteriormente, se reflejarán algunos aspectos sobre el área de Lengua Extranjera que se recogen en la ley educativa actual, LOMLOE (2020). En este apartado, se explicará la perspectiva de dicha ley en referencia a una lengua extranjera. También, se mencionarán las contribuciones que realiza este área para la consecución tanto de las competencias clave como de las específicas, así como los contenidos de la asignatura de Lengua Extranjera en el primer curso de la etapa de Educación Primaria, puesto que es el nivel en el que se ha desarrollado la programación didáctica de la que se hablará en el siguiente punto.

Por último, se exponen las metodologías para motivar la expresión oral o *speaking* en primero de Educación Primaria. Antes de comenzar con cada una, se hace una pequeña referencia al “Aprendizaje significativo” (1918), teoría perteneciente a D. Ausubel, a través de la cual establece la importancia de tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para que estos sean capaces de adquirir otros nuevos y puedan relacionarlos con los antiguos, creando así lo que él denomina “estructura cognitiva”.

Después de esta pequeña mención, se procederá a comentar algunas metodologías que pueden ser útiles para incentivar la producción oral. En primer lugar, el Enfoque Comunicativo de D. Hymes (1972), en el cual se pretende desarrollar el concepto de competencia comunicativa, que abarca desde las estructuras gramaticales hasta el registro que se debe utilizar en los diversos contextos. Seguidamente, se destacará el Enfoque basado en Tareas, creado por Richards y Roberts (1986). Este enfoque establece como objetivo principal realizar diferentes tareas que conducirán a un producto final, el cual debe caracterizarse por ser cercano y significativo para los alumnos. Dentro del Enfoque por Tareas, se mencionarán tres técnicas o métodos que se pueden poner en práctica en el primer curso de la etapa de Primaria. La primera es la gamificación, seguida del método T.P.R., para terminar con la técnica del Aprendizaje Cooperativo.

La última metodología que se menciona es la del Método Directo, la cual se recomienda para edades más avanzadas, debido a su compleja aplicación en los primeros cursos de Educación Primaria.

La elección de una buena metodología es fundamental para que los alumnos puedan desarrollar la competencia comunicativa básica, sobre todo en los niveles más bajos de la etapa de Primaria. Asimismo, las actividades que se planifican deben contar con algunas características como, por ejemplo, que estas sean motivadoras, atractivas y dinámicas para los estudiantes. Es esencial que, desde los primeros cursos, se haga uso de las mejores metodologías, para que los alumnos sientan curiosidad por la nueva lengua que están comenzando a adquirir.

## **1. JUSTIFICACIÓN**

Cualquier idioma puede constituir una herramienta o recurso para que los seres humanos se comuniquen; sin embargo, el Inglés es la lengua por excelencia para la comunicación entre personas de cualquier parte del mundo. Por esta razón, en la mayoría de los casos, el Inglés es la primera lengua extranjera que se comienza a adquirir desde que somos pequeños, ya que nos servirá en un futuro para establecer conversaciones con personas de diferentes contextos sociales y culturales.

La enseñanza de una lengua extranjera no debe suponer algo aburrido para los alumnos, sino una asignatura por la que sientan atracción y curiosidad. Los profesores se enfrentan a numerosas dificultades a la hora de enseñar un idioma como, por ejemplo, la manera de presentar los contenidos para que resulten atractivos para el alumnado, sobre todo si los estudiantes a los que están dirigidas las actividades pertenecen a Educación Infantil o al primer curso de Educación Primaria. En estas edades, los alumnos suelen experimentar el llamado “período de silencio”, fase propia del proceso de la adquisición de una lengua nueva. En el presente trabajo, se exponen algunas de las metodologías y técnicas que ayudarán al alumnado a comenzar con su producción oral.

Dicho Trabajo de Fin de Grado surge de la inquietud y problemática personal, como futura docente especialista en una lengua extranjera, sobre cómo ayudar o incentivar el inicio de la producción oral, respetando el período de silencio, de los estudiantes más pequeños de la etapa de Primaria, así como qué tipo de metodologías o técnicas poner en práctica para conseguir dicho objetivo.

### **A. OBJETIVOS**

A continuación, se exponen los objetivos principales que se buscan con la elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado.

- Comprender el proceso de la adquisición de una lengua extranjera.
- Conocer el punto de vista de la ley educativa actual sobre una segunda lengua, así como los objetivos y competencias que se pretenden alcanzar en esta área.
- Investigar las diversas metodologías dentro de la enseñanza de una lengua extranjera, así como seleccionar las más beneficiosas para el comienzo de la producción oral en los alumnos más pequeños.

- Realizar una propuesta didáctica basada en la planificación y puesta en marcha de actividades que desarrollen las distintas técnicas dentro del Enfoque por Tareas.

## B. COMPETENCIAS

Dentro de este apartado, se mencionan las competencias del trabajo que se desarrolla más adelante.

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



## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2. 1. ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA. TEORÍAS**

El desarrollo y adquisición del lenguaje en los niños es un proceso largo, el cual requiere de madurez cerebral. Asimismo, los factores socioculturales también son fundamentales en este complejo proceso y, es por eso, por lo que se han de tener en cuenta diversas variables. En la etapa que nos concierne, Educación Primaria, los alumnos más pequeños (6 años), ya cuentan con una estructura sólida de su lenguaje materno, y lo único que deben conseguir, a partir de ahora, es enriquecer y mejorar su uso.

Son diversas las teorías que rodean a la adquisición del lenguaje, ya sea de la lengua materna como un primer idioma extranjero. A continuación, se mencionan y explican algunas de ellas.

#### **2.2.1. Vygotsky. Teoría sociocultural**

Vygotsky (1896) planteó la llamada Teoría Sociocultural (1978), la cual establece que el proceso de adquisición de una lengua, independientemente si es la materna o una extranjera, es un fenómeno social. El alumno pasa a ser un constructor activo de su propio conocimiento y aprendizaje. En este momento, el estudiante ya es capaz de interpretar y comprender el mundo que le rodea. Para Vygotsky (1978), el lenguaje del niño es inicialmente social. La transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza mediante el lenguaje, por lo que concluye que el lenguaje es el vehículo principal para que este proceso ocurra. El lenguaje va evolucionando, de forma gradual, pasando por diversas etapas, desde el lenguaje externo, que es el que utiliza para dirigirse a las personas que le rodean, pasando por un lenguaje con carácter egocéntrico, hasta llegar a un lenguaje interiorizado. Este último hace referencia a una manera de habla privada (tipo de lenguaje que utiliza para hablar consigo mismo), propia de edades avanzadas dentro del desarrollo del alumno. Dicho tipo de lenguaje, el cual constituye una forma de auto – regulación del comportamiento, es el resultado de la actividad comunicativa y del diálogo entre individuos que se transfiere a la esfera del funcionamiento psicológico del alumno. El lenguaje interior constituye un instrumento del pensamiento, que se dedica a planificar las tareas cognitivas y afectivas, reflexionar sobre la conducta de uno mismo y tomar decisiones.

Para Vygotsky (1934), el lenguaje y el pensamiento están estrechamente relacionados. En su obra “Pensamiento y lenguaje” (1934), defiende la conexión entre dichos conceptos. Asimismo, sostiene que, durante el desarrollo del niño, existen fases en las que cuenta con un tipo de habla pre-intelectual, así como poseer un pensamiento pre-lingüístico, lo cual, según él, refleja la importancia del lenguaje en el desarrollo del pensamiento.

### **2.2.2. Bruner. Aprendizaje por descubrimiento**

Otras de las teorías que explica la adquisición de una lengua es la que presentó J. Bruner (1915). Este psicólogo, pedagogo y profesor norteamericano expuso su propia teoría sobre cómo un niño adquiere el lenguaje, la cual se conoce como “Aprendizaje por descubrimiento” (1961). Dicha teoría posee un enfoque constructivista, coincidiendo con las perspectivas del alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje de Vygotsky (Teoría sociocultural, 1978) y Piaget (Teoría del aprendizaje, 1952). En este tipo de aprendizaje, el estudiante posee un rol activo dentro del aula, adquiriendo conocimientos a través del descubrimiento que realiza por sí mismo, es decir, se convierte en un aprendizaje independiente, lo que otorga al alumnado una motivación extra. Bruner (1961), además, subraya la exposición de los contenidos como base fundamental, es decir, la manera en la que estos estén organizados, por parte del maestro, es esencial para un aprendizaje efectivo, puesto que dicha organización permitirá la relación con los conocimientos previos, creando, por consiguiente, estructuras cada vez más complejas.

Como en otras teorías de carácter constructivista, el profesor constituye un guía para el alumno y, aunque el proceso de aprendizaje de este último es independiente, el maestro le proporciona el llamado “Andamiaje”, concepto introducido por primera vez por Bruner en el año 1978. Dicho término fue creado a partir de la idea de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1931), y se caracteriza por la importancia del maestro en el acompañamiento de sus estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Según la teoría del Aprendizaje por Descubrimiento (1961), existen tres niveles de representaciones mentales independientes que el alumno puede desarrollar. El primero es la representación enactiva, el cual se presenta a través de la acción (reacción de la persona); en segundo lugar, la representación icónica, cuya presentación se realiza mediante imágenes. Por último, el nivel de representación simbólica, en el cual se presentan las características del entorno por medio del lenguaje. Este nivel es el más

complejo de los tres y, hasta llegar a él, el niño potencia los dos primeros hasta dominarlos por completo.

Bruner (1915) también expuso su propia opinión acerca del currículo educativo de la época, y gracias a sus experiencias y viajes alrededor del mundo, propuso un nuevo modelo curricular, el famoso concepto de “Currículo en espiral” (1960). Este término se refiere a la estructura del currículo que el psicólogo estadounidense planteó para que el alumnado pudiera revisar los conocimientos de los que ya disponían, y añadir, de esta manera, otros nuevos, teniendo la oportunidad de profundizar cada vez más en ellos. Con esta propuesta, Bruner pretendía que el estudiante contara con un aprendizaje más efectivo y duradero, teniendo en cuenta, a su vez, las diversas necesidades, así como los ritmos de aprendizaje individuales.

El Currículo en espiral (1960) cuenta con algunas características principales que hacen que sea la organización idónea para la enseñanza de un idioma. En primer lugar y como ya se ha comentado en el párrafo anterior, los temas o tópicos trabajados se revisan de nuevo. Seguidamente, se destaca el aumento de los niveles de dificultad, es decir, cada vez que se revisa un tema, se realiza con un nivel de dificultad mayor que en la revisión anterior. Al incrementar la complejidad de los tópicos, los alumnos tienen la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos o habilidades relacionadas, así como obtener mayor competencia o dominio de los temas revisados. Por último, se menciona la posibilidad que este tipo de currículo ofrece a los estudiantes en referencia a la consecución de nuevos objetivos, cada vez más complejos, de acuerdo con la dificultad del tema revisado.

### **2.2.3. Chomsky. Teoría de la adquisición del lenguaje**

La propuesta realizada por Noam Chomsky (1928) denominada “Teoría de la Adquisición del Lenguaje” (1957), defiende el carácter innato de los seres humanos a la hora de adquirir una lengua. El lingüista y filósofo norteamericano puso nombre a esta predisposición: “Gramática universal”, a través de la cual intentó explicar que todos los idiomas cuentan con una estructura común. Según Chomsky (1957), el cerebro humano está codificado o preparado para poder adquirir cualquier lengua, por muy diferente que sea a la materna. Defiende que el niño nace con la habilidad de entender y, por consiguiente, producir y emitir mensajes, haciendo uso de las estructuras gramaticales del

idioma elegido. Dicha capacidad es lo que le concede el poder de aprender cualquier lengua a la que esté expuesto.

Por otra parte, también creó un nuevo concepto, llamado “Período Crítico”. Este término se refiere a una etapa en la vida del niño, la cual suele comenzar en el momento de su nacimiento, abarcando los primeros años de vida en los que es esencial, según su teoría, que esté expuesto a la lengua que pretende adquirir. Se trata de una fase en la que el infante constituye un ser receptivo, quien cuenta con la habilidad de desarrollar un proceso de internalización de estructuras gramaticales, así como vocabulario del idioma al que se la ha expuesto. Según el lingüista y filósofo estadounidense , si un niño no ha sido expuesto a la lengua objetivo durante el llamado período crítico, a medida que este vaya creciendo, le resultará cada vez más complicado adquirir dicho idioma.

#### **2.2.4. Krashen. Enfoque Natural (*Natural Approach*)**

Por su parte, S. Krashen (1941) y T. Terrel (1943), realizaron importantes aportaciones a la teoría de la adquisición de segundas lenguas. Es necesario destacar el llamado “Natural Approach” o Enfoque Natural (Krashen & Terrel, 1983), del cual se desarrollaron cinco hipótesis sobre cómo se adquiere una segunda lengua. Este se identifica con otros enfoques en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua se refiere. Estos últimos se basan en el uso del lenguaje en situaciones comunicativas sin recurrir al lenguaje nativo para comprender el discurso y sin hacer referencia a los aspectos gramaticales o sintácticos. Cabe destacar que ambos lingüistas conciben la comunicación como la función principal del lenguaje.

Como se ha comentado en el párrafo anterior, en el Enfoque Natural (Krashen & Terrel, 1983) se desarrollan cinco hipótesis que explican cómo se produce la adquisición de una segunda lengua. A continuación, se exponen todas ellas, aunque se pondrá mayor atención en dos concretas, la Hipótesis del Input y la Hipótesis del Filtro Afectivo.

- Hipótesis de la Adquisición vs. Aprendizaje

Adquisición y aprendizaje son dos conceptos completamente contrarios. Ambos se relacionan con la manera de desarrollar la competencia en la segunda lengua extranjera. Según el Enfoque Natural (Krashen y Terrel, 1983), el término “Adquisición” hace referencia a la forma natural de desarrollar la lengua, tal y como sucede con el idioma

materno. Se trata de un proceso inconsciente que abraza el desarrollo natural de la competencia lingüística a través de la comprensión y el uso del lenguaje en situaciones comunicativas significativas. El concepto “Aprendizaje”, por otro lado, alude al proceso consciente en el que se desarrollan las reglas de una lengua. Dicho término pone énfasis en el conocimiento explícito, es decir, presta atención a las normas lingüísticas y en la verbalización de estas. Durante este proceso, se coloca el foco en la corrección de los errores para ayudar en el desarrollo de las reglas del idioma.

- Hipótesis del Orden Natural

Según esta hipótesis (Krashen, 1983), la gramática de una segunda lengua o lengua extranjera se adquiere de una manera predeterminada, es decir, en un orden predecible o natural. La adquisición de ciertas estructuras gramaticales se produce antes que otras. Esta forma de adquirir las reglas de un idioma extranjero es similar al orden natural en el que se adquiere la lengua materna. En esta hipótesis, los errores se catalogan como procesos naturales del desarrollo del lenguaje.

- Hipótesis del Input

La Hipótesis del Input (Krashen, 1983), trata de explicar la relación que existe entre el lenguaje al que el alumno está expuesto (“Input”) y la propia adquisición de la lengua. Según Krashen (1983), esta hipótesis abarca cuatro cuestiones importantes. En primer lugar, la hipótesis del Input se relaciona con la adquisición de una lengua, no con el aprendizaje de la misma. A continuación, el lingüista menciona que las personas adquieren mejor un idioma si el input al que están expuestos se encuentra en un nivel ligeramente por encima de su actual nivel de competencia lingüística ( $I + 1$ ). De esta manera, el estudiante puede ir avanzando y adquiriendo diferentes aspectos de la segunda lengua, a medida que estos se complican cada vez más. En tercer lugar, Krashen (1983) menciona que la habilidad para producir de forma oral no se puede enseñar, sino que emerge con el tiempo, tras la adquisición de la competencia lingüística, la cual se consigue, como ya se ha indicado anteriormente, a través de la comprensión del input. Por último, el lingüista comenta que, si existe una cantidad suficiente de input comprensible para el alumnado, el  $I + 1$  se producirá de forma automática. Gracias al input que el maestro ha proporcionado a sus estudiantes, estos han sido capaces de formar una especie de “red” alrededor de aquellas estructuras que forman parte de su nivel actual

de comprensión. Dicha “red” incluye, además, otras estructuras más complejas que constituyen ese  $I + 1$ .

Para lograr que los alumnos puedan comprender el input al que están siendo expuestos (Krashen, 1983), el maestro debe ofrecer diversas herramientas, teniendo en cuenta el contexto y el contenido, ofreciendo apoyos, por ejemplo, audiovisuales que el alumnado pueda observar y escuchar para ser capaz de llegar al mensaje y comprenderlo. Asimismo, la utilización de códigos simples en el discurso también contribuye a una mejor comprensión. El input que el maestro debe presentar a sus alumnos en la clase debe estar caracterizado por la gesticulación, que acompaña a un discurso lento, en el cual se incluyan la repetición, preguntas que demanden respuestas cortas (si/no) o parafrasear los mensajes, entre otros recursos.

- Hipótesis del Monitor

Esta hipótesis (Krashen, 1983) se basa en el sistema de aprendizaje de una segunda lengua, por lo tanto, también constituye un proceso consciente. Según esta hipótesis, el aprendizaje consciente solo puede funcionar como un monitor, el cual comprueba el output que se produce y busca errores para corregir durante la situación comunicativa. Krashen (1983) destaca que la Hipótesis del Monitor solo realiza esta única función, la cual cuenta con tres condiciones que limitan su éxito al utilizarla. En primer lugar, debe existir tiempo suficiente para que el alumno pueda identificar el error y subsanarlo. Segundo, el estudiante debe poner el foco en la forma del lenguaje, es decir, debe atender a la exactitud de la lengua a aprender. Por último, conocer las reglas del idioma, las cuales son necesarias para llevar a cabo esta Hipótesis del Monitor.

- Hipótesis del Filtro Afectivo

Krashen (1983) observa que el estado emocional del alumno es un filtro que se ajusta y permite o bloquea el input comprensible que este necesita para adquirir una segunda lengua. La Hipótesis del Filtro Afectivo explica la existencia de una barrera emocional que poseen los estudiantes, la cual debe ser lo más baja posible, pues un filtro afectivo bajo beneficia al alumno, ayudándole a obtener el input necesario para adquirir el idioma objetivo. Dicha hipótesis identifica tres tipos de variables actitudinales o afectivas que se relacionan directamente con la adquisición de una segunda lengua. En primer lugar, la motivación juega un papel fundamental; aquellos alumnos con una mayor motivación suelen tener menos dificultades en la adquisición de un idioma. A continuación, se

menciona la autoconfianza. Los estudiantes con una buena confianza y autoestima, comenta Krashen (1983), tienden a obtener mayor éxito en la lengua objetivo. Por último, se nombra la ansiedad como un factor clave en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Cuanto menor sea la ansiedad, tanto personal, es decir, de cada estudiante, como la del grupo – clase, mayor input recibirán los alumnos y mejor será su adquisición del idioma.

Además de los factores mencionados en el párrafo anterior, se puede sumar una variable más, la llamada “Aprensión Comunicativa” (McCroskey, 1984). Dicha expresión se refiere al nivel de ansiedad o miedo que puede surgir en el estudiante al verse envuelto en una situación, ya sea real o anticipada, en la que debe comunicarse con otro compañero o grupo de personas. Esta aprensión es una característica singular, puesto que, en algunas ocasiones, el alumno desea participar en la conversación que se está llevando a cabo en su presencia; sin embargo, cuando se dispone a hacerlo, su nivel de ansiedad aumenta considerablemente, obteniendo como resultado balbuceos, parones y otros posibles problemas llegado el momento de comunicarse con los demás. Además, dicha aprensión suele incrementar, dependiendo de la persona con la que ha de conversar. Si este individuo es conocido del alumno, este no encontrará mayor problema para establecer una conversación. Por el contrario, si dicha persona no pertenece a su círculo cercano, el estudiante se enfrentará a una aprensión comunicativa mayor. Asimismo, es fundamental tener en cuenta el contexto en el que el alumno debe comunicarse, ya que, si se encuentra en un espacio en el que se siente cómodo y seguro, el proceso de comunicación será más dinámico y fluido.

La Hipótesis del Filtro Afectivo (Krashen, 1983) asegura que los estudiantes con un filtro afectivo reducido reciben más input, siendo capaces de interactuar entre iguales con mayor confianza en sí mismos. Por el contrario, aquellos alumnos que posean un nivel de ansiedad considerable, verán obstaculizado su proceso de adquisición de la lengua objetivo.

Para poder reducir este filtro afectivo, el profesor debe crear un ambiente propicio para que el estudiante pueda trabajar, así como tener la oportunidad de establecer conversaciones que resulten significativas, más allá de centrarse en la forma de comunicarse. Asimismo, el input que el maestro proporciona debe ser atractivo e interesante para el estudiante, lo cual contribuirá a la reducción de la ansiedad, al considerarse un espacio seguro y conocido para el niño.

- Período de silencio

Este concepto de período de silencio fue introducido, a principios del siglo XX, por la médica y pedagoga italiana María Montessori. La etapa del silencio, según Montessori (s. XX), es una fase que tiene lugar durante el desarrollo de la infancia y la adquisición del lenguaje, además de otras etapas por las que pasan los niños, las cuales denominó “períodos sensibles”. Estos períodos son fases en las que los niños están más receptivos a los estímulos que les rodean, incluidos los aspectos del lenguaje. En su obra “La mente absorbente del niño” (1949), Montessori explica que la construcción del lenguaje no es un trabajo consciente, sino que ocurre en la parte más profunda del inconsciente, donde el niño comienza a desarrollar la lengua a la que está expuesto. Esto explica el término de período de silencio, verificando que, cuando un niño cuenta con una producción mínima de un idioma, significa que se están desarrollando, en su inconsciente, las herramientas necesarias para, tiempo después, comenzar a producir de forma oral.

Según S. Krashen (1985), el período de silencio se puede considerar el escenario previo a la producción (preproducción) en la que el alumno no cuenta con la capacidad de emitir palabras o mensajes en la segunda lengua que pretende adquirir. Esta etapa de silencio se suele dar en entornos en los que el estudiante se encuentra adquiriendo la lengua de una forma natural e informal. Durante dicha fase, el infante no hace uso de un lenguaje creativo, sino que su reducida producción se limita a repeticiones memorizadas, las cuales ha adquirido por imitación, de uso diario que ha obtenido, a lo largo del tiempo, a través de la escucha activa. Por el momento, el estudiante no cuenta con la habilidad de comprender dichas frases; sin embargo, ha observado que estas estructuras van acompañadas de acciones, y ha relacionado cada oración con la acción posterior. Krashen (1985) también comenta que, dentro de esta etapa, el estudiante cuenta con una comprensión mínima, ya que su capacidad para escuchar en este nuevo idioma no se ha desarrollado por el momento. Asimismo, y debido a su reducida habilidad para producir de forma oral, el alumno hace uso del lenguaje no verbal como, por ejemplo, el movimiento de cabeza (asentir o negar) para responder a otra persona en una situación comunicativa. Además, utiliza otros recursos que ha aprendido con los que es capaz de comunicarse con los demás, como pueden ser responder de forma física a una instrucción, dibujar o señalar.



Por su parte, el lingüista checo P. Newmark (1966) añade que si se pide a un alumno que produzca en un idioma diferente a su lengua materna cuando todavía no está preparado para ello, este recurrirá a las reglas de su primera lengua, ya que es lo que conoce, por el momento. Intentará, por lo tanto, emitir mensajes en la segunda lengua, haciendo uso de las normas sintácticas y gramaticales de su primer idioma.

## **2.2. EL CURRÍCULO. UN ACERCAMIENTO A LA LENGUA EXTRANJERA**

La actual ley educativa (LOMLOE) pone de manifiesto la importancia de la comunicación en las diversas lenguas que existen. Asimismo, y centrándose en la etapa de Educación Primaria, establece que el área de Lengua Extranjera tiene como objetivo principal adquirir la competencia comunicativa básica en un segundo idioma. En dicho área, se añade en la ley, se trata de dar continuidad a lo que el alumno ya ha adquirido, en cuanto a comunicación básica se refiere, en la etapa de Educación Infantil. De igual manera sucede cuando el estudiante pasa a la siguiente etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria), durante la cual podrá ampliar sus conocimientos y evolucionar en su competencia comunicativa.

Según la LOMLOE (2020), el área de la Lengua Extranjera, entre otras contribuciones que realiza, ayuda a la adquisición de las diversas competencias clave, también expuestas en dicha ley. En este caso, se mencionarán las dos que más se relacionan con el desarrollo de la competencia comunicativa. En primer lugar, en relación a la Competencia en Comunicación Lingüística, la LOMLOE (2020) establece que el estudiante será capaz de ampliar su capacidad comunicativa gracias al acercamiento a las diversas habilidades comunicativas que conforman la propia lengua extranjera. De esta manera, podrá reconocer y utilizar los diferentes repertorios lingüísticos que existen, contribuyendo así al desarrollo de su expresión, interpretación e interacción, entre otras destrezas. En segundo lugar, menciona la Competencia Plurilingüe, en la que destaca la contribución directa del área de Lengua Extranjera a la consecución de dicha competencia, ya que el currículo se organiza en torno a la utilización de un idioma diferente a la lengua materna. Asimismo, comenta la LOMLOE (2020), desde dicho área, también se plantea la comparación de las distintas lenguas y sus variedades, lo que permite ampliar el repertorio lingüístico personal del estudiante, así como desarrollar la capacidad para reconocer la diversidad lingüística que existe en la sociedad actual.

En cuanto a cómo abarca el área de Lengua Extranjera las competencias específicas, la ley vigente comenta su organización, destacando la asociación de las seis competencias a las dos dimensiones del plurilingüismo (comunicación e interculturalidad). Según la LOMLOE (2020), las cuatro primeras competencias específicas hacen referencia a habilidades como la expresión o la comprensión. Por otro lado, la quinta competencia menciona la ampliación del repertorio lingüístico personal, mientras que la última competencia específica alude a la diversidad de lenguas, arte, y otros aspectos interculturales.

En referencia al primer curso de la etapa de Educación Primaria, la LOMLOE (2020) pone el foco en el desarrollo de la competencia comunicativa más básica. El apartado de contenidos de dicho nivel se organiza en tres grandes bloques, siendo estos comunicación, plurilingüismo e interculturalidad. Dentro del primer bloque o bloque A, desarrolla diversas pautas; la mayoría de ellas relacionadas con la capacidad comunicativa básica, es decir, saber presentarse, pedir permiso, entre otras habilidades, animando así al alumnado a comenzar a producir mínimamente de forma oral. En este bloque, además, se pretende desarrollar, principalmente, la identificación y reconocimiento de diversos patrones sonoros, léxico y estructuras básicas dentro de frases o textos breves.

El segundo bloque trata del plurilingüismo, en el cual se presta atención a la iniciación en las estrategias básicas para identificar y hacer uso de vocabulario, estructuras y otros aspectos que componen un idioma. Por último, el bloque C, interculturalidad, se destaca, sobre todo, la importancia de la lengua extranjera como un instrumento para la comunicación e interacción entre diversas personas.

### **2.3. METODOLOGÍAS PARA INCENTIVAR EL APRENDIZAJE Y EXPRESIÓN ORAL DEL INGLÉS EN EL PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Motivar el aprendizaje pero, sobre todo, la expresión oral o *speaking* en inglés durante el período de silencio de los alumnos resulta una tarea complicada, ya que estos no cuentan con las herramientas ni la confianza suficientes como para comenzar a producir en dicho idioma. Sin embargo, existen ciertos enfoques activos que se pueden poner en práctica para animar y ayudar a los estudiantes en la adquisición de esta segunda lengua extranjera.

En todas las teorías mencionadas con anterioridad, los autores llegan a contar con algunos factores en común. Por ejemplo, el papel del alumno debe ser activo, siendo este protagonista de su propio aprendizaje. Asimismo, la figura del maestro constituye, en la mayoría de casos, un guía o facilitador para el estudiante en su proceso de adquisición de una lengua. Teniendo en cuenta las teorías ya comentadas, las metodologías que se ponen en marcha en las clases de Inglés también deben ser activas, permitiendo que el alumno constituya un ser participativo, otorgándole así la posibilidad de construir su aprendizaje.

Por su parte, J. Bruner (Aprendizaje por descubrimiento, 1961), plantea que los maestros cuentan con el deber de adaptar sus metodologías según el nivel de desarrollo y de conocimiento de sus alumnos.

Asimismo, D. Ausubel (1918) presenta su teoría “Aprendizaje significativo” (1963). En ella, el psicólogo estadounidense establece la importancia de partir de los conocimientos previos que poseen los estudiantes, esto es, lo que él denomina “estructura cognitiva” (1963). Este término hace referencia al conjunto de conceptos o ideas del alumno, además de la organización de estas. Según esta teoría, el aprendizaje debe estar orientado a enseñar contenidos que sirvan al estudiante de “anclaje” para relacionar los conocimientos previos con los adquiridos recientemente. Según Ausubel (1963), no se debe considerar al alumno como un individuo cuya mente está en blanco, sino una persona con experiencias y conceptos, los cuales se pueden aprovechar para el beneficio del propio infante. La interacción entre los conocimientos previos y los nuevos de reciente adquisición permite al alumno comprender el significado de estos últimos, otorgándole así la posibilidad de diferenciarlos y evolucionar para seguir construyendo y aportando a su estructura cognitiva.

A continuación, se mencionan algunas de las metodologías más efectivas para la enseñanza de la segunda lengua extranjera:

#### **2.4.1. Enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*)**

El enfoque comunicativo (1972) nació de la mano de D. Hymes (1927). Hymes desarrolla el concepto de competencia comunicativa, a partir de la competencia lingüística de N. Chomsky (1965). Esta última presta atención a la habilidad del estudiante para producir, así como comprender estructuras gramaticales de forma correcta. Hymes (1972), por su parte, defiende que la competencia comunicativa no debe centrarse sólo en las estructuras,

sino tener en cuenta, además, la manera (cómo), el momento (cuándo) y el lugar (dónde) en el que se debe utilizar, adecuadamente, el lenguaje.

D. Hymes argumenta que los estudiantes adquieren la anteriormente mencionada competencia comunicativa mediante la interacción con diversos miembros de la sociedad, así como las experiencias que obtienen como resultado de dichas interacciones. Durante este proceso, el alumno adquiere diferentes estructuras gramaticales, además del modo en el que otros se comunican, es decir, el registro que utilizan según el contexto en el que se encuentren. A partir de las interacciones sociales, el infante aprende, poco a poco, a diferenciar cómo, cuándo, dónde y a quién dirigirse en las diversas situaciones sociales.

El enfoque comunicativo demanda una planificación previa organizada y estructurada al detalle por parte del profesor. Dicho enfoque se puede desarrollar, aunque de forma reducida, en el primer curso de la etapa de Educación Primaria, puesto que los alumnos no cuentan, por el momento, con las herramientas comunicativas suficientes para mantener un debate o discusión sobre un tema.

#### **2.4.2. Enfoque Basado en Tareas**

El Enfoque basado en Tareas o “Task – Based Approach” o “Task – based language teaching (TBLT)” fue creado por Richards y Roberts (1986) con el objetivo de involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, mediante la realización de una serie de tareas que conducen a un producto final, el cual debe ser cercano a su entorno y significativo para ellos. Este producto final debe ser planificado con anterioridad por el maestro, y debe reflejar las soluciones que proponen los alumnos a la cuestión o problemática expuesta al comienzo de la situación. Es un enfoque práctico en el que los alumnos se enfrentan a problemáticas del mundo actual, participando, de forma activa, en la resolución de estos. En la mayor parte de las ocasiones, se lleva a cabo a través de la colaboración entre iguales, y el trabajo en equipo, entre otras técnicas, permitiendo a los estudiantes desarrollar sus capacidades comunicativas y habilidades sociales.

La implementación de este enfoque por tareas debe constituir un equilibrio entre todas las habilidades comunicativas, para favorecer el desarrollo íntegro del idioma objetivo. Por ello, el maestro debe planificar tareas que cuenten con carácter diverso, en las que se incluyan actividades que permitan desarrollar las destrezas necesarias para una correcta

comunicación, así como guiar al alumnado a la realización de la tarea final, en la que demostrarán los conocimientos adquiridos. Dentro de las tareas y actividades que el maestro puede planificar, existen ciertas técnicas, como ya hemos comentado en el párrafo anterior, que favorecen la adquisición de una segunda lengua. A continuación, se exponen las más motivadoras y atractivas para el alumnado del primer curso de Educación Primaria.

– Gamificación

Esta técnica hace uso de actividades lúdicas y juegos para enseñar los conocimientos deseados. El carácter lúdico de las tareas es un planteamiento natural de aprendizaje, en especial para los niños, ya que es atractivo para ellos, puesto que se sienten partícipes de su aprendizaje y se divierten mientras lo hacen. Suele ser una técnica muy motivadora para los alumnos, en la que tienen la posibilidad de aprender a trabajar en equipo para conseguir una meta común y su participación aumenta, debido al carácter atractivo de la misma.

Dentro de dicha técnica, el reto se encuentra en seleccionar de manera correcta los juegos que mejor se adapten a los objetivos a alcanzar, así como a los contenidos que deben adquirir, teniendo siempre en cuenta los conocimientos previos de los niños. Supone contar con un feedback constante por parte del profesor, brindando apoyo en la resolución de posibles conflictos.

– T.P.R.

El T.P.R. es un método introducido por primera vez por James Asher (1960). Este método apuesta por las actividades físicas y motoras, ya que el alumno no permanece estático en su sitio, sino que responde físicamente a las instrucciones del maestro. Dicho método es uno de los más efectivos en cuanto a adquirir una segunda lengua se refiere, ya que, como comenta Sánchez (1997), a mayor intensidad de la huella que se deja en la mente del alumno, mayor será la retención que este obtenga.

Uno de los beneficios de esta metodología, es que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje. Por su parte, la función del maestro durante la implementación del T.P.R., consiste en plantear y exponer los contenidos a aprender por los niños, para que estos puedan asimilarlos fácilmente y se inicien en la expresión oral. Los estudiantes son capaces de adquirir dichos conocimientos gracias al input que reciben por parte del

maestro, quien acompaña las palabras o instrucciones con gestos y acciones, así como el uso de canciones y cuentos, recursos a través de los cuales los niños interiorizan tanto vocabulario como estructuras gramaticales, partiendo desde las más sencillas y evolucionando a otras más complejas. Los alumnos desarrollan la capacidad para asociar las palabras o frases a los gestos, los cuales imitarán hasta poder comprender su significado.

Uno de los objetivos principales de esta técnica, creada por J. Asher (1960) es que los alumnos sean capaces de adquirir, de una forma más efectiva, una segunda lengua a través de la actividad física. Asimismo, el T.P.R. también cuenta con el objetivo de disminuir el nivel de estrés y ansiedad de los alumnos, así como la posible sensación de frustración que puede surgir en ellos a la hora de comenzar a adquirir esta segunda lengua.

#### – Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una técnica en la que se establece una interacción entre iguales que ayuda y favorece la adquisición de una segunda lengua, en este caso, o cualquier contenido presentado en el aula. Según Slavin (1995), las teorías motivacionales enfatizan y aprueban el uso de esta técnica, debido al beneficio que supone para los alumnos. A partir del trabajo cooperativo, los estudiantes son capaces de desarrollar un pensamiento de grupo, es decir, colaboran para conseguir los mismos objetivos y se apoyan entre ellos, ya que el éxito de uno de los miembros supone el éxito para todo el equipo. Por otro lado, las teorías cognitivas, comenta Slavin (1995), colocan el foco en las oportunidades que esta técnica ofrece a los estudiantes, entre ellas, la posibilidad de obtener un feedback inmediato de unos miembros a otros y ajustado al contexto en el que se encuentran los alumnos.

#### **2.4.1. Método directo (*Direct Method*)**

Esta metodología surgió a principios del s. XX de la mano de L. Sauveur y M. Berlitz, quienes fueron los primeros en implementar este método en sus escuelas. Dicha metodología consiste en impartir y enseñar una lengua extranjera sin usar el idioma materno del alumno. Según comenta Larsen – Freeman (2000) en su obra “*Techniques and Principles in Language Teaching*”, el método directo solo cuenta con una regla básica: la traducción no está permitida. El propio nombre de la metodología se refiere a

la manera en la que se utiliza directamente la lengua durante las clases de Inglés, acompañando a esta con recursos y apoyos visuales y gestuales para que el alumno pueda comprender de forma oral los contenidos explicados.

Se trata de una inmersión lingüística total, durante la cual los estudiantes son protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, ya que este método les permite observar lo que sucede a su alrededor, así como todas las acciones y gestos que realiza el profesor mientras presenta los contenidos. Asimismo, el maestro constituye una figura de facilitador o guía que ayuda a sus alumnos durante su proceso de adquisición, permitiéndoles equivocarse y aprender de sus errores. En esta metodología, la lengua se utiliza como herramienta comunicativa, y ciertos aspectos lingüísticos como palabras del vocabulario o estructuras gramaticales cuentan con un enfoque más cotidiano.

Sin embargo, este método no es el más idóneo para el primer curso de la etapa de Primaria, ya que requiere, en todo momento, una respuesta verbal por parte del alumno, la cual está guiada por el profesor. Dicha metodología se podría poner en práctica en cursos superiores, en los que los estudiantes ya hayan adquirido parte de la segunda lengua y cuenten con una capacidad de producción oral más desarrollada.

### **3. PROPUESTA DOCENTE**

#### **3.1. CONTEXTO**

La propuesta docente que se plantea en el presente documento se ha puesto en práctica durante la asignatura Practicum II llevada a cabo en el actual curso académico. Esta programación didáctica se ha implementado en el centro escolar Santa María La Real de Huelgas, de carácter concertado. Debido a la ubicación de dicho centro, el cual se localiza en pleno corazón de Valladolid, la diversidad cultural de los alumnos y familias que acuden al mismo es muy variada. Se trata de un colegio bilingüe, con dos líneas por curso, abarcando desde la etapa de Educación Infantil, pasando por Primaria, hasta la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta unidad didáctica ha sido preparada y estructurada alrededor del primer curso de la etapa de Educación Primaria. La programación ha sido realizada con el objetivo de desarrollar una unidad, la cual trata sobre las acciones. Dicha planificación consta de seis sesiones, las cuales cuentan con una duración de una hora cada una.

El reto inicial de esta situación de aprendizaje explica la pérdida de memoria de la mascota de la clase sobre las acciones que puede y no puede hacer. Para ayudarle a recordar las acciones, los estudiantes elaborarán un mini libro individual donde reflejarán las acciones que ellos mismos pueden o no pueden realizar. Este mini libro de acciones constituye el producto final con el que concluye la situación. Al finalizar el libro, cada alumno debe presentar sus dibujos al resto de compañeros en una asamblea (círculo que se forma con los estudiantes y la profesora sentados en el suelo al fondo de la clase), utilizando la estructura (I can/I can't).

En referencia al aula en la que se ha desarrollado la propuesta didáctica, es una clase muy espaciosa, lo cual brinda la oportunidad de realizar diversas actividades aprovechando cada rincón de la misma. Cuenta con muy buena iluminación y organización, ya que los alumnos están colocados por grupos de cuatro miembros cada uno, lo que permite poner en práctica el aprendizaje cooperativo de manera más sencilla. Por último, destacar el lugar de la mesa de la profesora, junto con las pizarras (digital y normal), las cuales se situaban sobre un pequeño peldaño.

En relación a las metodologías y técnicas utilizadas durante toda la unidad didáctica, se destacan algunas ya mencionadas con anterioridad en el presente documento. Para comenzar, es necesario comentar que toda la planificación docente constituye un enfoque



por tareas. Como ya se ha mencionado, la programación cuenta con un producto final, por lo que en las sesiones intermedias hasta alcanzar la última en la que se realiza dicho producto, se encuentran diversas actividades que conducen a la adquisición de las funciones del lenguaje necesarias para la elaboración del mismo.

Por otro lado, esta planificación cuenta con algunas sesiones en las que se pone en práctica el método T.P.R. Dicha metodología se lleva a cabo durante toda la propuesta, ya que el tema elegido demanda movimiento por parte de los estudiantes.

Por último, en la mayor parte de las sesiones preparadas, se ha implementado la técnica de Gamificación. En prácticamente todas las lecciones puestas en marcha, se han utilizado juegos para motivar la adquisición de las funciones del lenguaje. Por esta razón, se han llevado a cabo diversos juegos para incentivar, de forma progresiva y sin presiones, la producción oral de los estudiantes. Asimismo, la utilización de actividades lúdicas ha tenido como uno de sus objetivos conseguir la motivación y atención de los alumnos a la hora de su adquisición de la lengua extranjera, además de intentar que estos se sientan cómodos en un ambiente divertido y lúdico.

### **3.2. ASPECTOS DE LA LEY**

A continuación, se mencionan todos aquellos aspectos de la actual ley educativa (LOMLOE) que se concretan en esta planificación didáctica.

#### **– Objetivos de Etapa**

Los objetivos de etapa en los que se basa esta propuesta docente son los siguientes: a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática; b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor; f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas; j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

#### – Competencias Clave

En cuanto a las competencias clave que se pretende que los alumnos de este primer curso de Educación Primaria comiencen a desarrollar durante la planificación didáctica puesta en marcha, se incluyen la mayoría de ellas. A continuación se mencionan dichas competencias: Competencia en Comunicación Lingüística (CCL); Competencia Plurilingüe (CP); Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA); Competencia Emprendedora (CE).

Las dos competencias clave que más se desarrollan son las dos primeras, relacionadas con el desarrollo de la competencia comunicativa básica en los estudiantes. Se pretende desarrollar, además, la Competencia Emprendedora (CE) a través de la elaboración del producto final, ya que los alumnos, de forma individual, deben diseñar y realizar su propio mini libro de las acciones.

#### – Competencias Específicas

Las competencias específicas de la planificación didáctica son las siguientes: 1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas; 3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía; 4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos, acogiendo la diversidad cognitiva, social y cultural para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación; 5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, respetando siempre la diversidad cognitiva, social y cultural, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas.

## – Contenidos

En referencia a los contenidos que se desarrollan durante la planificación, todos los puntos que se mencionan pertenecen al primer bloque, dedicado exclusivamente a la comunicación. A continuación, se nombran los apartados de dicho bloque: Iniciación a la autoconfianza en el uso de la lengua extranjera; Iniciación en las estrategias básicas y elementales para la comprensión y la expresión de textos orales y multimodales breves, sencillos y contextualizados; Funciones comunicativas elementales adecuadas al entorno y el contexto: saludar, despedirse, presentarse y presentarse uno mismo, responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas, realizar preguntas muy sencillas sobre aspectos personales, pedir permiso, uso de la lengua en el aula; Unidades lingüísticas elementales y significados asociados a dichas estructuras, tales como expresión de la entidad y sus propiedades, existencia, modalidad, gustos y preferencias, cantidad y número, espacio, tiempo, afirmación, exclamación, negación, interrogación, relaciones lógicas elementales; Léxico elemental y vocabulario de interés para alumnos relativo a las relaciones interpersonales básicas: vivienda, entorno inmediato (p. e. números, colores, materiales de clase, formas geométricas, familia, comida, juguetes, partes del cuerpo, animales, días de la semana, tiempo atmosférico); Iniciación en patrones sonoros y acentuales básicos y elementales: canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas y otros recursos orales de la tradición cultural de la lengua extranjera.

## – Criterios de Evaluación

Los criterios de evaluación, los cuales se derivan de las competencias específicas son los siguientes. De la primera competencia específica, se han escogidos los criterios de evaluación 1.1 Reconocer palabras y expresiones habituales en textos orales y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar a través de distintos soportes; y 1.2. Reconocer de forma guiada estrategias básicas y elementales, apoyando la comprensión en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto. En cuanto a la competencia específica 3, los criterios elegidos constituyen los dos puntos que corresponden a dicha competencia (3.1.

Participar, de forma guiada, situaciones de interacción muy elementales sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y con actitud respetuosa; y 3.2. Utilizar, de forma guiada, estrategias elementales para saludar, despedirse y presentarse; expresar mensajes sencillos y breves; y formular y contestar preguntas básicas para la comunicación, respondiendo a las necesidades comunicativas que surjan en situaciones y contextos próximos a su entorno). En relación a la cuarta competencia específica, se ha seleccionado el único punto que se encuentra en la ley (4.1. Interpretar, de forma guiada, información básica de conceptos, comunicaciones y textos breves y sencillos en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando empatía e interés por los interlocutores y por los problemas de entendimiento en su entorno inmediato, apoyándose en diversos recursos y soportes). Por último, de la última competencia específica seleccionada (competencia específica 5), se han escogido los dos primeros criterios de evaluación: 5.1. Identificar similitudes y diferencias evidentes entre distintas lenguas, reconociendo, de forma guiada, aspectos elementales de su funcionamiento, respetando la diversidad cognitiva, social y cultural; y 5.2. Identificar, de forma guiada, conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, apoyándose en el grupo y en soportes analógicos y digitales.

Para comprobar que los estudiantes adquirieron las funciones del lenguaje que se pretendían al comienzo de dicha planificación didáctica, se utilizaron diferentes recursos, como una prueba escrita y otra prueba oral de las funciones del lenguaje, a través de la presentación del producto final (mini libro de las acciones). Además, se realizó un Kahoot para hacer un seguimiento de la adquisición de los conocimientos de la unidad de los estudiantes antes de completar un control de toda la unidad, el cual también se utilizó como instrumento de evaluación.

#### – Atención a la Diversidad

Por último, haciendo alusión a la atención a la diversidad que se ha tenido en cuenta durante la aplicación de la programación didáctica, se han llevado a cabo los principios del Diseño Universal del Aprendizaje. Para comenzar, el primer principio, el cual se relaciona con proporcionar múltiples formas de representación, se ha cumplido mediante

la utilización de diversos recursos, desde apoyo visual (flashcards), hasta materiales audiovisuales (canciones e historias) y auditivos (input lingüístico durante las sesiones). Continuando con el segundo principio, enfocado a proporcionar múltiples formas para la participación de los alumnos, se han llevado a cabo tareas innovadoras con un factor sorpresa (Baloncesto o juego de *speaking* por parejas), así como actividades de rutina (canciones), las cuales en este primer nivel de la etapa de Primaria, son fundamentales para mantener la atención de los estudiantes. En último lugar, el tercer principio del Diseño Universal del Aprendizaje, el cual se refiere a proporcionar múltiples formas de acción y expresión. El alumnado ha tenido la oportunidad de expresarse tanto de forma oral, presentando el producto final, como de manera escrita, a través de las pruebas.

### **3.3. TAREAS MÁS SIGNIFICATIVAS PARA ALCANZAR EL PRODUCTO FINAL**

In this section, some of the most relevant activities for the achievement of the final product, mentioned in previous paragraphs, will be explained in detail. To contextualise the activities, the initial problem was the loss of memory of the class pet about the actions it could or could not perform. The pet, in the first session, sent me a message asking for help in remembering the actions and how to know which ones it could and could not do.

One of the most relevant activities to start vocabulary acquisition is the game called the Voice Modulator. With the help of a microphone, the teacher, after reviewing the vocabulary on the blackboard, placing flashcards with pictures of the actions and repeating each action with blu- tack and performing each action, says the vocabulary words one by one. She chooses a word, e.g. jump, and repeats it several times, but in different tones of voice. She uses her hand to indicate to the pupils how loud (pitch) they should repeat the word. Then she chooses another word and does the same. This dynamic is done with all the vocabulary words.

The Simon Says game is a classic, but it works very well with the word-action association. At the beginning, it is the teacher who says Simon says run/jump or whatever action she wants. The pupils perform the action or not, depending on whether the teacher has said Simon says. After a few actions, the teacher passes the turn to a pupil who wants to do it and helps him/her by drilling the structure "Simon says...".

Another of the most successful and meaningful activities for the pupils is Basketball. For this game, the help of another teacher is needed, as well as two plastic balls, flashcards and two rubbish bins from the class. The pupils are divided into two rows; in front of each row a teacher with a rubbish bin is placed. The teachers have several flashcards reflecting different actions that are shown to the pupil at the front of the line. The students are about four steps away from the rubbish bin. If the student who is shown the flashcard says the action shown and gets it right on the first try, he/she can throw the ball from where he/she is to put the ball in the bin. If he/she gets it in from that distance, he/she gets 10 points. If he/she misses, he/she can get a little closer, but this time, if he/she gets the ball in, he/she gets 5 points. A variation of this game can be Tennis. The pupils are organised in pairs and placed around the class. The teacher makes an example with one of the pupils. In this example, the teacher pretends to have a racket and pretends to pass the ball to the student while saying "I can run" or "I can't jump". The student has to do the same and thus "play a game of tennis in class". The fun of this game is that the students have to think quickly of actions, otherwise they lose points.

To begin teaching the structures, a game similar to Simon Says is played, but with some differences. The pupils and the teacher stand around the class. At the beginning, it is the teacher who will say the chants, but later it will be the pupils themselves. In this game, whoever has the word has to say, for example, "I can climb". The rest of the students have to perform the action that the person has said they can do, while moving around the class. However, if the person who has the word says, "I can't jump", the rest cannot jump, as that person has said that he/she cannot do that action. In this game, as many pupils as they want can say the instructions.

In the fifth session, group dramatisations are performed. Each group is given a model of a doll, from which they have to cut out the body parts. Afterwards, they can decorate all the parts as they wish. Once they have cut out and decorated the body parts of the doll, they are given a coloured sheet of paper on which they stick ONLY the head and the body. Afterwards, they are given four small binders to attach the arms and legs to the body so that they can move. When they have the finished doll, in their groups, they decide which actions the doll can and cannot do. They are asked to think of two actions that it can do, and two actions that it cannot do (in this way, all pupils will have the opportunity to express themselves orally). They have two minutes to practise the actions they have thought of and how the doll can do them by moving its arms and legs. After having

practised, with the help of a small theatre initially built for the youngest pupils in the school, each group shows its puppet to the rest of the classmates. They should introduce the doll (just say its name, as they already know the structure) and say, using the structure learnt in this unit (I can/I can't) the actions that the doll can and cannot do, while moving its arms and legs.

A speaking game is used to practise the oral test used to assess them. This consists of a roulette wheel which the teacher gives to the students, who have previously organised themselves into pairs. Each pair is given a roulette wheel with pictures of various actions. They are asked to use a pencil or crayon as an arrow to spin in order to start the game. The dynamic is as follows: one of the pair turns the "arrow" and it will fall on a specific drawing. This student has to ask his/her partner if he/she can do the action that came out of the spinning arrow, e.g. "Can you swim?" To which the partner must answer "Yes, I can" or "No, I can't". Before starting the game, there was a brief review of the structure among all the students, in which the teacher asked several students "Can you...?" and the student answered "Yes, I can" or "No, I can't". When the student who has been asked the question has already answered, the roles are switched, and he/she is now the one who asks the question. In this way, they ask each other questions and answer them.

Throughout the sessions, songs were played to get the students dancing and singing along to the music, while acquiring the vocabulary and structure of the unit. Examples of such songs include "Walking, walking" and "Freeze dance".

Finally, in the last session, the final product is produced, which, as I have already mentioned, is a mini book that each student makes with those actions that he/she can and cannot do. Each student is given a blank sheet of paper (they can choose the length of the mini book, as they may want to draw more than four actions). They should divide the sheet of paper into four parts (the teacher shows them how to do this) and go over the lines with a felt-tip pen. Then, they will draw in each quadrant an action that they can or cannot do. Those that they can do, they will leave with just the drawing; however, the actions that they cannot do, once they have finished the drawings of those actions, they will proceed to make an X with a red crayon on the drawings. Some students may want to increase the extension; they can be given another sheet of paper to do the same, but with other actions. When all the pupils have finished making their mini action book, the assembly reassembles at the back of the class so that each pupil can present their mini book to the rest of the class. For this presentation, they should introduce themselves (say

their name with the structure they already know) and say "I can/I can't" while showing their drawings to the rest of the class. At the end of each presentation, the other students will be encouraged to ask a question with the structure "Can you...?", so that the student who is presenting can answer with "Yes, I can" or "No, I can't".



#### **4. CONCLUSIONES**

Durante la puesta en marcha de esta programación didáctica, he podido observar la manera en la que los alumnos más pequeños de la etapa de Educación Primaria se enfrentan a adquirir nuevas funciones del lenguaje en un idioma diferente a su lengua materna. He comprobado que algunos estudiantes cuentan con un modo de aprendizaje más social. Solían ser alumnos muy observadores y atentos a lo que sucedía a su alrededor durante las clases de inglés. Los estudiantes pertenecientes a este grupo, probablemente, estuvieran tratando de comprender lo que ocurría en su entorno durante las lecciones, antes de comenzar a producir de forma oral. Otros estudiantes eran más curiosos y preferían “experimentar” con la lengua por su cuenta. Estos intentaban deducir y comprender, sin necesidad de traducción, lo que la profesora trataba de transmitir con su input. La mayoría de los estudiantes que cuentan con esta forma de aprender, también se atrevían con la lectura en inglés, así como con la escritura. Solían ser alumnos que concebían los errores como una manera de seguir aprendiendo. El filtro afectivo de este tipo de estudiante es bastante bajo, ya que la confianza que posee en sí mismo es muy alta, lo que hace que el I +1 llegue a él de una manera más fácil y tenga un impacto positivo en su proceso de adquisición de esta segunda lengua.

En cuanto al ambiente que se creó en las clases de Inglés, en general, fue muy beneficioso para los estudiantes y su proceso de adquisición del idioma. Fue un espacio en el que, en mi opinión, pudieron sentirse cómodos y seguros, y ganar confianza para comenzar a producir de forma oral. Casi todos los alumnos poseían un filtro afectivo bajo, gracias al entorno en el que se encontraban y su propia perspectiva de ensayo y error. Aunque ninguno de los estudiantes del primer curso de Primaria con los que he desarrollado estas últimas prácticas se encontraban en pleno período de silencio, sí que existían ciertos alumnos que, oralmente, no se sentían tan preparados para producir como algunos de sus compañeros. La mayor parte de los estudiantes habían recibido clases de Inglés por parte del centro durante su etapa en Educación Infantil, lo que les permitió comenzar su período de silencio de forma temprana, para poder llegar a Primaria y ser capaces de iniciarse en la producción oral.

En cuanto a la forma de trabajar y el recibimiento, por parte de los alumnos, de las actividades planteadas, el enfoque por tareas es todo un acierto. Proporciona a los estudiantes un objetivo a corto/medio plazo que les motiva para seguir con las tareas

propuestas. Al ser alumnos pequeños, la visualización de una meta que alcanzar es un gran aliciente y es lo suficientemente motivador como para que pongan todo su esfuerzo y atención durante las actividades. En estos cursos bajos, la técnica del trabajo cooperativo suele ser un sí rotundo, aunque siempre surgen pequeños conflictos, al no contar, por el momento, con las herramientas suficientes como para gestionar esas situaciones por ellos mismos. Sin embargo, bajo mi experiencia, suelen ser conscientes del trabajo que deben realizar y cómo llevarlo a cabo, y los resultados, generalmente, son excepcionales.

Por otra parte, y siguiendo con la forma de trabajar dentro del enfoque por tareas, la aplicación de la metodología T. P. R. en niños de estas edades es increíblemente útil. Aunque es un método un tanto complejo de implementar, ya que se deben contar con los recursos necesarios para manejar correctamente las actividades que se quieran desarrollar, los resultados que se pueden obtener en cuanto a la adquisición de una lengua extranjera son excelentes. Al ser una técnica que apuesta por las tareas que implican movimiento físico y motor, brinda la oportunidad a los estudiantes de recibir el input comprensible de una manera diferente a la que están acostumbrados, rompiendo con esa dinámica de carácter estático que, en muchas ocasiones, se lleva a cabo dentro del aula durante las clases de Inglés.

Al igual que con el T.P.R., la gamificación resulta una técnica muy atractiva para los pequeños. Su carácter lúdico y la creación de ambientes seguros y cómodos para el estudiante, hace que este sienta curiosidad por el idioma al que está siendo expuesto, lo que, de nuevo, tiene un impacto positivo en su filtro afectivo, logrando así la llegada del input comprensible al alumno.

Durante la planificación de la unidad didáctica de la que se han comentado las actividades más significativas en el punto anterior, se plantearon diversos retos como, por ejemplo, qué actividades poner en práctica en un aula de primero de Primaria que resultaran atractivas y motivadoras para los alumnos. Acostumbrada a estudiantes de niveles superiores de dicha etapa, programar una mayor cantidad de actividades y haciendo uso de diversas técnicas suponía todo un desafío, que requería de investigación sobre cómo poner en marcha dichas técnicas para lograr un buen desarrollo de las actividades planificadas y alcanzar el nivel de adquisición deseado, así como preparar a los alumnos para elaborar el producto final sin mayores dificultades. Opté por seleccionar tareas que fueran dinámicas y novedosas para el alumnado, y en las que los estudiantes se sintieran

partícipes en todo momento. Traté de intercalar tareas de T.P.R., cuya implementación, en mi caso, resultó un tanto complicada, debido a la propia naturaleza del alumnado, el cual era especialmente movido y nervioso, aunque los resultados, finalmente, fueron muy buenos, con otras más calmadas, sin olvidar las actividades de rutina, ya que, en este curso, son muy necesarias. También quise introducir algunas tareas donde se llevara a cabo la gamificación, así como actividades en las que debían trabajar de forma cooperativa.

En general, los resultados tras la implementación de esta unidad didáctica fueron buenos. Se planificaron ciertas actividades que, en la actualidad, quizás hubiera planteado de otra manera; sin embargo, al programar las situaciones de aprendizaje, se busca poner en práctica nuevos tipos de actividades para comprobar si son idóneas para el alumnado según el nivel en el que se encuentra, puesto que la enseñanza es eso, un continuo experimento y un proceso de prueba y error.

## 5. **BIBLIOGRAFÍA**

Álvarez González, C. J. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento DE Vygotsky en El desarrollo DE la psicolingüística moderna. RLA, 48(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-48832010000200002>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Learning and development of preschool children from the vygostkian perspective. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 156 – 176). Cambridge University Press.

Cáceres, Zoraya, y Olga Munévar. «EVOLUCION DE LAS TEORIAS COGNITIVAS Y SUS APORTES A LA EDUCACIÓN». *ACTIVIDAD FÍSICA Y DESARROLLO HUMANO* 7, n.o 2 (18 de mayo de 2017). <https://doi.org/10.24054/16927427.v2.n2.2016.2408>.

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

East, Martin. «Research into Practice: The Task-Based Approach to Instructed Second Language Acquisition». *Language Teaching* 50, n.o 3 (julio de 2017): 412-24. <https://doi.org/10.1017/S026144481700009X>.

García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*.

Harden, R. M. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*, 21(2), 141–143. <https://doi.org/10.1080/01421599979752>.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269-293.

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Ediciones Morata.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.

Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach* (pp. 20-20). New York: Pergamon.

Lapegna, M., & Himelfarb, R. (2002). La adquisición del lenguaje según Chomsky y Piaget. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 40, 333-341.

Larsen – Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.

Linares, Aurèlia Rafael. «Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky.», s. f.

Montessori, María. *La mente absorbente del niño*. 1a ed., 4a imp. México: Diana, 1991.

Oléron, P. (1985). *El niño y la adquisición del lenguaje*. Ediciones Morata.

Piaget, Jean. «Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky». *Infancia y Aprendizaje* 4, n.o supl (enero de 1981): 37-48.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1981.10821887>.

Pizarro Chacón, Gineth, y Daniel Josephy. «El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua». *LETRAS*, n.o 48 (30 de noviembre de 2010): 209- 25.  
<https://doi.org/10.15359/rl.2-48.8>.

Uribe, Á. C., & Martínez, C. H. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346