



---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**LA IMPORTANCIA DEL INPUT  
LINGÜÍSTICO Y EL FILTRO AFECTIVO EN  
LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA  
EXTRANJERA INGLÉS**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA – MENCIÓN EN INGLÉS**

**Autora:** Sheila Casado Ortega

**Tutora:** Ana Isabel Alario Trigueros

Valladolid, 2025

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo realizar una revisión de las teorías más relevantes sobre la adquisición de la segunda lengua, atendiendo a dos factores fundamentales que influyen en este proceso: el input lingüístico recibido y el filtro afectivo.

Tras un marco teórico que sirve como base para el posterior análisis, se presenta una propuesta didáctica dirigida al primer curso de Educación Primaria de un centro educativo en la que se desarrollan diferentes actividades, prestando especial atención tanto a las estrategias utilizadas para hacer el input lingüístico comprensible, como a las empleadas para reducir el filtro afectivo en el aula.

**Palabras clave:** adquisición, segunda lengua, Educación Primaria, input, filtro afectivo.

## **ABSTRACT**

The aim of this B. A. Thesis is to review the most relevant theories on second language acquisition, paying attention to two fundamental factors that influence this process: the linguistic input and the affective filter.

After a theoretical framework that serves as a basis for the following analysis, a didactic proposal is presented aimed at the first year of Primary Education in a school in which different activities are developed, paying special attention to the strategies used to make the linguistic input comprehensible, as well as those used to reduce the affective filter in the classroom.

**Key words:** acquisition, second language, Primary Education, input, affective filter.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>2</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>3</b>
<b>1.DIFERENCIA ENTRE ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE.....</b>	<b>3</b>
1.1.Teorías de la adquisición del lenguaje. ....	3
1.1.1.La gramática generativa o innatismo. ....	4
1.1.2.El cognitivismo. ....	4
1.1.3.El interaccionismo social. ....	5
1.1.4.El constructivismo. ....	5
<b>2.EL ENFOQUE NATURAL.....</b>	<b>6</b>
2.1.Las hipótesis del enfoque natural. ....	7
2.1.1.La hipótesis de la adquisición-aprendizaje (Acquisition-learning hypothesis). ....	7
2.1.2.La hipótesis del filtro afectivo (Affective Filter Hypothesis). ....	8
2.1.2.1.Factores afectivos y personales relacionados con la adquisición de la segunda lengua. ....	10
2.1.2.1.1Precursores. ....	10
2.1.2.1.2.Factores personales. ....	10
2.1.2.1.3.La edad.....	12
2.1.2.2.El papel del docente y el filtro afectivo en el aula. ....	12
2.1.2.3.Actividades para reducir el filtro afectivo en las aulas. ....	13
2.1.3.La hipótesis del input lingüístico (Input Hypothesis). ....	14
<b>3.MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA. 16</b>	
<b>PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>	<b>19</b>
<b>1.CONTEXTUALIZACIÓN.....</b>	<b>19</b>
1.1.Características del centro. ....	19
1.2.Características del aula. ....	19
1.3.Características del alumnado. ....	20
<b>2.LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. ....</b>	<b>20</b>
2.1.Justificación. ....	20
2.2.Actividades. ....	23
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>31</b>
<b>PROPUESTAS DE MEJORA.....</b>	<b>33</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>34</b>

## INTRODUCCIÓN

La adquisición de una segunda lengua es un proceso complejo que ha sido objeto de estudio de diversos autores a lo largo de los años. Esto ha permitido comprender mejor los mecanismos implicados en este proceso.

La primera parte de este Trabajo de Fin de Grado está centrada en establecer una base teórica acerca de la adquisición de una segunda lengua. Para ello, uno de los primeros aspectos que debemos considerar es la diferencia entre adquisición y aprendizaje. Mientras que la adquisición es un proceso natural e inconsciente que se da de forma similar al de los nativos, el aprendizaje implica una instrucción formal y consciente.

A lo largo del tiempo, distintos autores han aportado diferentes teorías que han permitido conocer el proceso de adquisición de una segunda lengua. Noam Chomsky introdujo la idea de la gramática generativa, que permite a los seres humanos adquirir el lenguaje a partir de una exposición a él. Jean Piaget planteó que el desarrollo cognitivo precede al lenguaje y, por tanto, lo condiciona. Lev Vygotsky destacó el papel crucial del entorno social y de la interacción en el desarrollo del lenguaje, concepto que después reforzó Jerome Bruner al proponer la idea del andamiaje. David Ausubel, en cambio, enfatizó el aprendizaje significativo y la importancia de los conocimientos previos en la incorporación de nuevos conocimientos.

Dentro de este marco teórico, el enfoque natural propuesto por Stephen Krashen y Tracy Terrell ha tenido mucha influencia en la enseñanza de segundas lenguas. Sus hipótesis, especialmente la del input lingüístico y el filtro afectivo, destacan la necesidad de proporcionar al estudiante un input comprensible en un ambiente libre de ansiedad, donde la motivación y la autoestima jueguen un papel facilitador.

En la segunda parte de este Trabajo de Fin de Grado, se presenta una propuesta didáctica diseñada para un aula de un centro educativo. Esta propuesta busca crear un entorno de aprendizaje que promueva la adquisición natural de la lengua, mediante actividades contextualizadas, interactivas y emocionalmente positivas. De esta forma, se pretende aplicar la teoría, mostrando un ejemplo de actividades concretas que contribuyen a una enseñanza más efectiva de la segunda lengua, que tiene en cuenta tanto el input lingüístico empleado como los factores afectivos.

## JUSTIFICACIÓN

La adquisición de una segunda lengua, especialmente la lengua inglesa, se ha convertido en una prioridad en nuestra sociedad actual. Por ello, es importante comprender los factores que influyen en este proceso para llevar a cabo estrategias pedagógicas eficaces.

Por esta razón, este Trabajo de Fin de Grado se centra en dos componentes primordiales: el input lingüístico y el filtro afectivo. Estos dos conceptos se consideran clave para la adquisición dentro del Enfoque Natural propuesto por Stephen Krashen y Tracy Terrell.

Sin embargo, antes de centrarnos en estos componentes, es necesario realizar una revisión de las teorías más relevantes sobre la adquisición de una segunda lengua. Este análisis no solo nos permite situar el tema en un marco teórico, sino también conocer las diferentes posturas y enfoques existentes. Revisar las teorías de autores como Chomsky, Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel o Krashen nos permite entender la evolución del concepto de adquisición y cómo se relacionan las variables cognitivas y afectivas.

El input lingüístico constituye una base sobre la que se construyen el resto de las competencias lingüísticas. Sin una cantidad y una calidad adecuadas de input comprensible, el proceso de adquisición no podría darse de forma efectiva. Por otro lado, el filtro afectivo también influye en este proceso, actuando como una barrera que impide que la información lingüística se procese de forma eficaz.

Además, estudiar la interacción de estos dos elementos y su influencia en la adquisición de una segunda lengua, permite comprender de forma más profunda este proceso. Esto lleva a prácticas docentes más adecuadas a las necesidades de los estudiantes. Por tanto, en la segunda parte de este Trabajo de Fin de Grado se pretende aportar una propuesta didáctica en la que destaca la importancia de crear un input comprensible y adaptado a los estudiantes en un ambiente emocionalmente seguro.

## **MARCO TEÓRICO**

Este trabajo se centra en el estudio del proceso de adquisición de la segunda lengua, prestando especial atención a dos elementos clave que influyen de manera significativa en dicho proceso: el filtro afectivo y la importancia del input recibido.

Para ello, se analizará la importancia de estos dos componentes en contextos educativos reales. También, se revisarán las principales teorías relacionadas con ambos conceptos, con el objetivo de establecer una base teórica sólida que permita reflexionar sobre prácticas docentes eficaces y estrategias que favorezcan un entorno de aprendizaje positivo y significativo.

### **1. Diferencia entre adquisición-aprendizaje.**

De acuerdo con Susana López Ornat (2011), el término “adquisición” se ve influenciado por las ideas de Noam Chomsky y los modelos innatistas que surgieron a partir de su trabajo a finales de los años cincuenta. Además, es un término que proviene de la lingüística, lo que “implica que la adquisición de la gramática de la propia lengua depende fundamentalmente de información genética específica, es decir, específicamente gramatical, la GU, gramática universal” (p.2-3). Por tanto, desde esta perspectiva, el entorno simplemente es el desencadenante de este proceso genético y la adquisición es independiente a otros aspectos del desarrollo del niño. En cambio, esta autora establece que el concepto de “aprendizaje” proviene de la psicología y que está más relacionado con el conductismo.

De acuerdo con Krashen (1982), el aprendizaje y la adquisición del lenguaje son procesos distintos, aunque relacionados. La adquisición del lenguaje es un proceso inconsciente y natural, que ocurre principalmente en la infancia cuando los seres humanos desarrollan su lengua materna mediante la exposición constante al idioma en contextos comunicativos reales. En cambio, el aprendizaje es un proceso consciente y formal, que implica el estudio explícito de reglas gramaticales, vocabulario y estructuras lingüísticas.

Krashen (1982) sostiene que la adquisición es mucho más efectiva para desarrollar las competencias comunicativa y lingüística en un idioma y, por ello, debe ser el proceso central en el aula. Teniendo esto en cuenta, este trabajo centrará su atención en la adquisición del lenguaje siguiendo el proceso de la lengua materna.

#### **1.1. Teorías de la adquisición del lenguaje.**

A lo largo de los años se han desarrollado diversas teorías sobre la adquisición del lenguaje. A continuación, se presentan las más interesantes para nuestro estudio:

### **1.1.1. La gramática generativa o innatismo.**

Una de las teorías más influyentes sobre la adquisición del lenguaje fue la propuesta por Chomsky (1965). Chomsky sostenía que los seres humanos nacemos con una estructura mental innata que nos permite tanto la producción como la comprensión del lenguaje de manera natural.

En consecuencia, el autor plantea la existencia de un Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Device), un mecanismo cerebral presente en todos los individuos que, al recibir estímulos lingüísticos, activa conocimientos preexistentes que permiten una adquisición rápida del lenguaje.

Según esta perspectiva, el input que recibe el individuo no es un factor determinante en el proceso de adquisición, sino que serviría como un desencadenante de esta capacidad.

### **1.1.2. El cognitivismo.**

Dentro del cognitivismo destacamos a Piaget (1982) (citado en Ibáñez, 1999) como autor principal. Aunque este autor se centra en el desarrollo cognitivo, el pensamiento y la inteligencia de los niños, al tratarlo aborda también la adquisición del lenguaje.

Piaget establece que el desarrollo cognitivo precede al lenguaje. Para él, el lenguaje y el pensamiento dependen de la función simbólica, es decir, de la capacidad para representar cosas en la mente a través de símbolos (imaginar, dibujar o hacer juego simbólico). Para que esto ocurra, el niño comienza entendiendo que una cosa puede representar otra, es decir, que hay una relación entre significante (lo que se usa) y significado (lo que representa) (Ibáñez, 1999).

Piaget consideraba que el desarrollo cognitivo de los niños era continuo y constante. Por ello, estableció cuatro periodos en el desarrollo cognitivo:

- Etapa sensoriomotora (de 0 a 2 años).
- Etapa preoperativa o preoperacional (de 2 a 7 años).
- Etapa de operaciones concretas (de 7 a 12 años).
- Etapa de operaciones formales (a partir de los 12 años).

### **1.1.3. El interaccionismo social.**

A diferencia de Piaget, Vygotsky (1988) (citado en Ibáñez, 1999) plantea que el lenguaje se desarrolla antes que la inteligencia, y que el entorno social desempeña un papel esencial en la formación del lenguaje.

Sin embargo, ambos autores coinciden en la idea de que la adquisición y el desarrollo del pensamiento y del lenguaje se dan por separado. Según Vygotsky: “el crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje” (citado por Ibáñez, 1999, p.49). Por tanto, Vygotsky plantea que la interacción social desempeña un papel fundamental en la adquisición del lenguaje y que, aunque el pensamiento y el lenguaje se desarrollen inicialmente siguiendo caminos distintos, estos convergen cuando el pensamiento del niño se vuelve verbal y su habla adquiere un carácter racional.

Además, Vygotsky introdujo un nuevo concepto: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este concepto hace referencia al espacio en el que una persona es capaz de aprender y desarrollarse mediante la interacción con otros, alcanzando un nivel que no podría alcanzar por sí misma.

Sintetizando, lo más relevante de esta teoría es la importancia del componente social, ya que se considera que el desarrollo lingüístico no depende únicamente de las capacidades cognitivas, sino también de la interacción del individuo con su entorno. A través de esta relación social, la persona ajusta su comunicación y lenguaje verbal a las características y necesidades del contexto que lo rodea. Este aspecto será estudiado con más detenimiento cuando hablemos sobre la hipótesis del input desarrollada por Krashen.

### **1.1.4. El constructivismo.**

Muy cercano a las ideas de Vygotsky encontramos a Bruner, quien destaca la importancia del ambiente sociocultural,

Bruner (1975) (citado en Vielma y Salas, 2000) plantea que el desarrollo intelectual consiste en la creciente capacidad del individuo para comprender y explicar fenómenos complejos utilizando palabras o símbolos. En este proceso el lenguaje actúa como un medio para la comunicación, pero también como una herramienta que nos permite organizar, interpretar y dar sentido a la realidad (Vielma y Salas, 2000).



Sin embargo, este desarrollo no se produce de forma aislada, sino que se ve influenciado por el entorno sociocultural y por los instrumentos o herramientas que intervienen en la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción del conocimiento en el que el sujeto participa de forma activa. Bruner introdujo el concepto de “andamiaje” (scaffolding), que hace referencia a los apoyos que facilitan este proceso. Estos apoyos pueden ser compañeros, adultos, herramientas o recursos tecnológicos que prestan soporte en las etapas iniciales del aprendizaje. Es importante tener en cuenta que a medida que el aprendiz adquiere mayor dominio y autonomía, los apoyos se van retirando.

Otro autor que se encuentra dentro de la corriente del constructivismo es Ausubel. Este autor aportó la teoría del Aprendizaje Significativo. De acuerdo con Ausubel (1983), el aprendizaje significativo se produce en el momento en que “los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (p. 2), es decir, cuando las nuevas ideas se integran al conectarse con un concepto previo relevante (subsumidor), que actúa como punto de anclaje. Este proceso genera una interacción entre los conocimientos previos y los nuevos, permitiendo que adquieran significado. Esto contribuye al desarrollo, la diferenciación y la estabilidad tanto de los subsumidores como de la estructura cognitiva en su conjunto.

Para que este aprendizaje significativo tenga lugar, deben darse dos condiciones: “que el material sea potencialmente significativo” (Ausubel, 1983, p. 4) y que exista una “disposición para el aprendizaje significativo” (Ausubel, 1983, p. 5), lo que implica que el alumno esté dispuesto a establecer conexiones profundas entre conocimientos.

## **2. El enfoque natural.**

La última teoría de la adquisición que vamos a mencionar es la del enfoque natural, que es la que vamos a analizar con mayor profundidad, ya que este trabajo se centra en ella.

El Enfoque Natural (*Natural Approach*) es una teoría y enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras desarrollada por Stephen Krashen y Tracy Terrell. Este enfoque se centra en la adquisición del lenguaje de manera natural a través de la exposición a un input comprensible sin una enseñanza explícita de las reglas gramaticales. Es decir, es un enfoque en el que la competencia comunicativa adquiere mayor importancia.

A modo de síntesis, las principales características del enfoque natural propuesto por Krashen (1982) pueden resumirse en los siguientes puntos:

- El foco está en la comunicación. El objetivo principal es el desarrollo de habilidades comunicativas, especialmente en la comprensión, sobre todo en el primer estadio del proceso, y en la producción oral.
- La comprensión precede a la producción. Es decir, la escucha se considera previa y fundamental al habla en el desarrollo de las habilidades orales, lo que resalta la importancia del input lingüístico.
- La producción surge por etapas. La expresión oral debe emerger de forma natural, por lo que no se debe forzar al estudiante a hablar antes de que esté preparado.
- Las actividades están centradas en la adquisición. Se priorizan tareas que fomenten situaciones reales de comunicación, dando importancia al uso significativo del lenguaje.
- La reducción del filtro afectivo. Es fundamental atender al estado emocional de los alumnos para favorecer la adquisición.

## **2.1. Las hipótesis del enfoque natural.**

El enfoque natural cuenta con cinco hipótesis: la hipótesis de la adquisición-aprendizaje, enfocada en la diferenciación entre adquisición y aprendizaje; la hipótesis del orden natural, que establece que hay un orden determinado en la adquisición de las lenguas; la hipótesis del monitor, la cual plantea que la adquisición es la encargada de la producción, mientras que el aprendizaje se encarga de la corrección; la hipótesis del filtro afectivo, la cual sostiene que los factores afectivos influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua; y la hipótesis del input lingüístico, que expone que la adquisición del lenguaje se lleva a cabo a través de la comprensión del input que se recibe.

Sin embargo, en este apartado vamos a centrarnos en tres de estas hipótesis por ser las más relevantes para el objeto de estudio: la hipótesis de la adquisición-aprendizaje, la hipótesis del filtro afectivo y la hipótesis del input lingüístico.

### **2.1.1. La hipótesis de la adquisición-aprendizaje (Acquisition-learning hypothesis).**

Stephen Krashen y Tracy Terrell establecen una diferenciación entre adquisición y aprendizaje del lenguaje.

Según Krashen y Terrell (1998), la adquisición del lenguaje hace referencia a “desarrollar la competencia en un idioma utilizándolo en situaciones comunicativas naturales” (p. 18). Es un proceso inconsciente similar al que los niños experimentan al adquirir la lengua materna, y por el

cual son capaces de entender y expresarse en la segunda lengua. Es decir, la adquisición de la lengua es un procedimiento natural y automático en el que los estudiantes se focalizan en la comunicación. Por otro lado, el aprendizaje de la lengua hace alusión a “conocer las reglas, tener un conocimiento consciente de la gramática” (Krashen y Terrell, 1998, p.18). Por tanto, podríamos decir que el aprendizaje de la lengua es un proceso consciente que se centra en el conocimiento formal de esta.

Como hemos mencionado anteriormente, estos autores consideran que la adquisición es mucho más efectiva en el desarrollo de competencias y, por tanto, que debe ser el proceso central en el aula.

### **2.1.2. La hipótesis del filtro afectivo (Affective Filter Hypothesis).**

El término “filtro afectivo” fue introducido por primera vez por Dulay y Burt en 1977. Más de una década después, en 1982, Krashen retomó el concepto formulando la hipótesis del filtro afectivo. Esta hipótesis sostiene que los factores afectivos influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Aunque no inciden directamente en la adquisición en sí, pueden interferir la llegada del input al mecanismo de adquisición lingüística (LAD) propuesto por Chomsky. Podemos clasificar las variables afectivas en tres categorías:

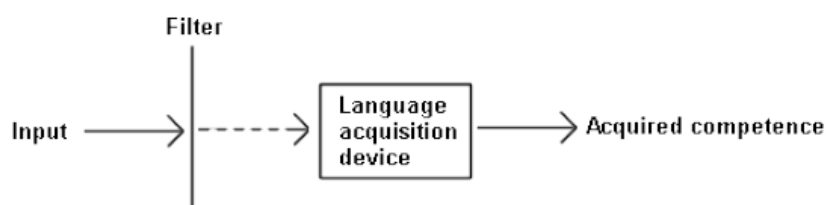
La primera categoría es la motivación. Según Krashen, los estudiantes que poseen niveles altos de motivación tienen una mayor tendencia a adquirir la lengua extranjera. Existen dos tipos de motivación: la motivación integradora, que hace referencia al deseo de “ser” como los hablantes de la lengua extranjera, y la motivación instrumental, que hace referencia al deseo de emplear el lenguaje en la práctica. Por tanto, aquellos estudiantes con una mayor motivación integradora, tienden a ser mejores a largo plazo y los que tienen una motivación instrumental, a tener mayor éxito (Lukmani, 1972; Gardner y Lambert, 1972; Oller, Baca y Vigil, 1977, c.p. en Krashen, 1982).

La segunda categoría es la confianza en uno mismo. Los estudiantes con mayor confianza y una buena imagen de sí mismos tienden a alcanzar mejores resultados en la adquisición de la lengua extranjera.

La tercera categoría es la ansiedad. Los niveles de ansiedad bajos parecen beneficiar la adquisición de segundas lenguas.

Volviendo a la hipótesis del input, Krashen establece que para que un estudiante adquiera la lengua es imprescindible que este esté expuesto a un input comprensible. En cambio, si tenemos en cuenta la hipótesis del filtro

afectivo, la exposición a un input comprensible sigue siendo importante en la adquisición, pero no suficiente si el estudiante no está dispuesto a recibirlo. Esto se debe a que, como hemos explicado anteriormente, contamos con un mecanismo de adquisición lingüística (LAD) que es innato y se encarga de generar outputs. Como podemos observar en la figura 1, el filtro afectivo es el que impide que el input llegue hasta el LAD y, por tanto, que se adquiera la lengua (Krashen y Terrell, 1998).



*Figura 1. Funcionamiento del filtro afectivo.*

Siguiendo con la hipótesis del filtro afectivo, Dulay y Burt en 1977 (citado por Krashen y Terrell, 1998) exponen que los factores actitudinales y la adquisición de una segunda lengua se relacionan de la siguiente forma: “los estudiantes con actitudes óptimas tienen un filtro afectivo más bajo. Un filtro afectivo bajo significa que el estudiante está más «abierto» al estímulo y que este es más «profundo», según la terminología de Stevick” (p. 38).

Por tanto, adoptar una actitud positiva hacia la adquisición de una segunda lengua permitirá a los estudiantes mantenerse motivados y estar más abiertos al input que reciben. En cambio, aquellos estudiantes que carezcan de motivación y tengan poca confianza en sí mismos, experimentarán filtros afectivos elevados.

En conclusión, Krashen y Terrell (1998) determinan que hay ciertas variables actitudinales que se relacionan con la adquisición del lenguaje y que tienen dos efectos: el primero es que las personas que están motivadas y tienen una buena imagen de sí mismas buscarán y obtendrán mayor input, lo que contribuirá a que su filtro afectivo sea bajo. El segundo efecto implica que los objetivos pedagógicos también deben incluir la creación de una situación que favorezca un filtro afectivo bajo en el aula, además de incluir un input óptimo para los estudiantes.

Stevick (1976) (citado en Krashen y Terrell, 1998) también coincide en este punto y lo expresa de la siguiente manera: “las aulas que fomentan los filtros bajos son las que promueven la ansiedad baja entre los alumnos, las que alejan a los estudiantes de la defensiva” (p. 39).

### **2.1.2.1. Factores afectivos y personales relacionados con la adquisición de la segunda lengua.**

#### **2.1.2.1.1. Precursores.**

Tal y como se menciona en Hernández Rojas, B. 2004, Hilgard (1963) declaró que toda teoría cognitiva del aprendizaje debería incluir un enfoque para la afectividad. En 1975, Chastin se cuestionaba cuáles eran los elementos afectivos que influían en el aprendizaje y cómo lo hacían. Él mismo llegó a la conclusión de que estos factores afectivos eran igual de importantes que los cognoscitivos y, desde este momento, las causas de un aprendizaje poco exitoso se relacionaron con distintos tipos de bloques afectivos (Brown, 1981) (citado por Hernández Rojas, 2004).

También en ese mismo año, Schumann (1975) aportó sus conclusiones acerca de un estudio de las actitudes de estudiantes de francés como segunda lengua basado en Gardner (1974) (citado en Hernández Rojas, 2004). Este autor concluyó que los estudiantes que tenían una actitud positiva tanto hacia el aprendizaje del francés como hacia el profesor y el curso obtenían más éxito que aquellos que sufrían ansiedad. Asimismo, se encontró que la ansiedad que experimentaron los estudiantes era particular de su vivencia al aprender una lengua extranjera.

A pesar de que todos los autores mencionados se consideran precursores en el estudio de las variables afectivas en la adquisición de una segunda lengua, fue Krashen en 1982 el que concretó la hipótesis del filtro afectivo, que se divide en tres variables: la motivación, la actitud y la personalidad. Estas variables afectan directamente a la adquisición, pero también afectan de forma indirecta al aprendizaje de una segunda lengua. Según Hernández Rojas, no solo debemos tener en cuenta estos factores emocionales, sino que también debemos tratar de ayudar a los estudiantes en la gestión de emociones en el aula, minimizando en lo posible las variables que puedan generarles incomodidad.

#### **2.1.2.1.2. Factores personales.**

De acuerdo con Hernández Rojas (2204), otro factor relevante a considerar en relación con el filtro afectivo son los rasgos de personalidad de los estudiantes. Estos pueden facilitar o dificultar el “input” en su proceso hacia el aprendizaje. Dulay (1982) (citado en Hernández Rojas, 2004) considera que los rasgos de personalidad que favorecen una mejor recepción del input son aquellos vinculados con la capacidad de involucrarse en los

sentimientos e ideas de los demás. Algunos de ellos son la empatía, la disponibilidad y la autoconfianza, siendo este el más relevante ya que los estudiantes con estas características tendrán mayor disponibilidad para recibir input. Podemos definir la autoconfianza como “la actitud que posee el sujeto seguro de sí mismo, extrovertido, con autoestima y no ansioso” (Hernandez Rojas, 2004, p. 1). Es importante destacar que aquellos alumnos con mayor ansiedad tenderán a recurrir más a procesos conscientes con el objetivo de verificar su práctica, lo que tendrá como consecuencia un desarrollo poco fluido en la lengua extranjera.

A su vez, Ausubel (1976) (citado en Hernández Rojas, 2004) manifiesta que los factores de la personalidad y las variables motivacionales están vinculados a los aspectos afectivo-sociales y subjetivos de la persona, es decir, que repercuten en el aprendizaje de forma no específica. Ausubel también expresa que el “psicólogo educativo” debe evaluar el impacto del aprendizaje de las diferencias individuales (cognitivas y afectivo-sociales) además de realizar generalizaciones de un grupo. Por lo tanto, se puede lograr un aula educativa en la que los estudiantes desarrollen un proceso de adquisición adecuado y placentero, sin experimentar ansiedad ni estar a la defensiva, promoviendo así que el filtro socioafectivo sea permeable (Krashen, 1982), es decir, que esté presente pero no interfiera en el aprendizaje cognitivo o, si lo hace, que este compuesto de variables positivas como la autoconfianza y la motivación. El interaccionismo social destaca que tanto los factores cognoscitivos como los sociales transforman el aprendizaje, interactuando y afectándose mutuamente, y considera como unidad el aspecto afectivo-social. Por consiguiente, podemos observar como este enfoque recoge aspectos expuestos por Krashen al afirmar que el input se negocia a través de la interacción social.

Por tanto, los docentes debemos plantear materiales y recursos que favorezcan la autoconfianza y una disposición positiva hacia la lengua extranjera, siempre teniendo en cuenta que el primer contacto con esa lengua se va a dar en el aula. Por tanto, las conductas que se generan en ese espacio influyen emocionalmente en los participantes, lo que, como ya hemos mencionado, puede favorecer o dificultar su capacidad para adquirir la lengua de manera exitosa (Hernández Rojas, B. 2004).

### **2.1.2.1.3. La edad.**

Puesto que la Educación Primaria es una etapa educativa que abarca seis años, los estudiantes se ven expuestos a diferentes cambios tanto físicos como psicológicos y sociales. Aunque es cierto que el filtro afectivo está presente durante todo el proceso de adquisición de una lengua, los niños de menor edad suelen tener un filtro afectivo bajo, que tiende a incrementarse a medida que avanzan en edad. De acuerdo con Krashen y Terrell (1998), el filtro afectivo se fortalece durante la pubertad. Esto se debe a que, durante las primeras etapas del desarrollo individual, las emociones y barreras afectivas son cambiantes. No obstante, una vez que este proceso evolutivo se consolida, el input dirigido al monitor adquiere mayor relevancia, ya que se vuelve menos permeable y ejerce una influencia más significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Krashen y Terrell (1998) establecen una hipótesis acerca de que la “superioridad eventual” de los niños a la hora de adquirir una segunda lengua se debe a factores afectivos. Además, sostienen que el fortalecimiento del filtro afectivo durante la pubertad no repercute en el proceso de aprendizaje, sino que afecta específicamente a la adquisición de una segunda lengua. También señalan que los niños tienen mayores posibilidades que los adolescentes o adultos de aproximarse al nivel de competencia de un hablante nativo en la segunda lengua. En cambio, esto no implica que los aprendices en edad adulta no puedan alcanzar un alto grado de dominio.

### **2.1.2.2. El papel del docente y el filtro afectivo en el aula.**

En este apartado nos vamos a centrar en el tratamiento del filtro afectivo en el aula, de qué manera se puede reducir y cómo se puede crear un entorno en el que los estudiantes se sientan cómodos y seguros. Todos estos factores resultan fundamentales para favorecer la adquisición de la lengua extranjera.

Los docentes de segundas lenguas extranjeras deben promover una interacción activa y significativa con el alumnado dentro del aula. Esta dinámica favorece un proceso de adquisición más eficaz, al tiempo que estimula la motivación y atiende a las dimensiones emocionales de cada estudiante. Asimismo, resulta fundamental establecer una relación adecuada entre el profesorado y el alumnado, basada en la confianza y reforzada mediante un refuerzo positivo y constructivo.

En este sentido, es responsabilidad del docente no solo crear un ambiente afectivo favorable, sino también exponer al alumnado a un input comprensible que enriquezca su proceso de adquisición de la lengua, ya que el aula puede ser uno de los pocos o incluso el único lugar en el que los alumnos de Educación Primaria están expuestos a la lengua extranjera. Además, una de las funciones fundamentales del profesorado consiste en despertar el interés por la lengua extranjera, fomentando una actitud positiva hacia la adquisición.

Por tanto, el filtro afectivo en el contexto educativo puede abordarse mediante diversas estrategias pedagógicas. Algunas de ellas son: la planificación de actividades lúdicas y motivadoras para los alumnos, abstenerse de corregir sistemáticamente los errores cuando estos no interfieran en la comprensión del mensaje, los tipos de agrupamientos, la creación de recursos que resulten atractivos para el alumnado, la utilización de materiales auténticos (realia) o el refuerzo positivo.

#### **2.1.2.3. Actividades para reducir el filtro afectivo en las aulas.**

Tal como se ha señalado en el apartado anterior, el docente debe inspirar confianza al alumnado y promover un ambiente en el que estos se sientan relajados y seguros al utilizar la lengua extranjera. Para ello, resulta fundamental la implementación de actividades y estrategias didácticas orientadas a minimizar la aparición de emociones negativas o sentimientos de frustración durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Krashen y Terrell (1998), podemos diferenciar cuatro tipos de actividades que nos pueden ayudar a disminuir las variables afectivas negativas y, por tanto, a reducir el filtro afectivo. Aunque estas actividades aparezcan diferenciadas en cuatro tipos, puede haber interrelación entre ellas.

En primer lugar, se encuentran las actividades afectivo-humanísticas. Estas actividades pretenden implicar los sentimientos, opiniones, deseos, reacciones, ideas y experiencias de los alumnos. Se centran en el contenido, es decir, en lo que el alumno está diciendo y con ellas se pretende reducir el filtro afectivo al máximo, por lo que reúnen los requisitos para la adquisición de la lengua. Sin embargo, según Krashen y Terrell (1998), estas actividades no siempre funcionan, sino que dependen del alumnado y del docente.



Estas actividades incluyen diálogos, entrevistas, actividades de clasificación de preferencias, tablas personales, revelar información personal y actividades utilizando la imaginación.

En segundo lugar, se encuentran las actividades enfocadas a la resolución de problemas. En este tipo de actividades el objetivo es que los estudiantes sean capaces de enfrentarse a la resolución de problemas o situaciones de la vida real. Estas actividades involucran el uso de materiales auténticos (realia), aumentando así el interés y la motivación de los estudiantes. Dentro de la resolución de problemas encontramos tareas y series, gráficos y mapas, tablas y anuncios.

En tercer lugar, se encuentran los juegos. Según Krashen y Terrell (1998), los juegos pueden servir de base para una actividad de adquisición, por lo que no son una recompensa ni un adorno, sino una experiencia importante en el proceso de adquisición. Cuando una actividad se presenta como un juego, los estudiantes tienden a prestar más atención al juego en sí que a las formas lingüísticas. Esto hace que los alumnos estén más relajados, interesados y motivados con la lengua.

Por último, encontramos las actividades de contenido. Krashen y Terrell se refieren a estas actividades como aquellas con las que se pretende aprender algo nuevo en otra lengua. Algunos ejemplos son: matemáticas, ciencias, arte, sociales o plástica.

### **2.1.3. La hipótesis del input lingüístico (Input Hypothesis).**

Esta hipótesis es, junto a la del filtro afectivo, una de las más importantes para este trabajo. Además, Krashen y Terrell consideran esta hipótesis el centro de la teoría del Enfoque Natural.

Según estos autores, la adquisición del lenguaje se lleva a cabo a través de la comprensión del input que se recibe, es decir, cuando entendemos lo que se nos dice. Dicho con otras palabras, cuando comprendemos los mensajes que recibimos, ya sea a través de la escucha o de la lectura, estamos en proceso de adquirir el lenguaje, ya que logramos captar ciertos elementos del idioma como el vocabulario o la gramática.

Por tanto, resulta fundamental resaltar el concepto de input lingüístico, ya que constituye el punto de partida de todo proceso de adquisición de una lengua.

En su obra *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (1985), Krashen reflexiona sobre la relevancia del input, señalando que: “para ser más precisos, el input constituye el ingrediente ambiental esencial” (p.3).

Cuando hablamos de input, hacemos referencia al discurso lingüístico en la segunda lengua que una persona dirige a otra, generalmente a un aprendiz. Es decir, el input puede definirse como el flujo lingüístico que el hablante competente en la segunda lengua transmite al aprendiz, y que contiene estructuras gramaticales, vocabulario y otros elementos del idioma.

Además, Krashen (1982) afirma que este input debe incluir elementos y estructuras lingüísticas que estén ligeramente por encima del nivel de competencia actual del alumnado en la segunda lengua ( $i+1$ ). Pero, también sostiene que debe ser comprensible para el estudiante, ya que, si no logra entenderlo, no se producirá la adquisición del idioma.

Esta afirmación plantea un reto para los docentes de segundas lenguas, quienes deben proporcionar un input que sea comprensible, pero al mismo tiempo suficientemente avanzado para promover el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Para facilitar esta labor, Krashen (1985) señala que es útil acompañar el discurso de elementos extralingüísticos que ayuden a contextualizarlo. Además, el apoyo visual (imágenes, gestos, objetos) contribuye significativamente a que el mensaje sea más claro. También resulta beneficioso abordar temas cercanos a la experiencia de los estudiantes.

Si el docente logra que el input sea comprensible, el proceso de la adquisición de la lengua será más eficaz y, por tanto, la producción oral de los estudiantes surgirá de forma natural, una vez que haya construido su competencia lingüística a partir del input recibido.

En el marco de esta hipótesis, el concepto de “caretaker speech” ofrece un claro ejemplo de cómo el lenguaje puede adaptarse para facilitar la adquisición. Este tipo de habla, utilizado por cuidadores (padres, familiares...) al dirigirse a niños pequeños, comparte muchas características con el input comprensible que Krashen y Terrell (1998) consideran esencial para la adquisición de la lengua: es estructuralmente más simple, se centra en el “aquí” y el “ahora”, y se apoya en elementos extralingüísticos para reforzar la comprensión. Estas adaptaciones responden al deseo de ser entendido y permiten que el niño reciba input ligeramente por encima de su nivel actual, lo que favorece el desarrollo progresivo de su competencia lingüística.

Este patrón se reproduce en contextos de adquisición de segundas lenguas, donde el “foreigner talk” y, especialmente, el “teacher talk” en el aula actúan de forma similar. El profesor, al ajustar su discurso y proporcionar un entorno comprensible y emocionalmente favorable, no solo facilita el acceso al nuevo idioma, sino que también reduce el filtro afectivo, tal como sugieren Krashen y Terrell (1998). De este modo, la semejanza entre el “caretaker speech”, el “teacher talk” y los principios de la hipótesis del input manifiesta la importancia de adaptar el lenguaje al nivel del estudiante para promover una adquisición afectiva.

También es importante resaltar la existencia de un periodo de silencio (*silent period*) en el proceso de adquisición de cualquier lengua y tenerlo en cuenta como docentes. Tal y como hemos señalado anteriormente, la producción oral no aparece de forma inmediata, sino que es el resultado de una exposición prolongada al input. Según Krashen y Terrell (1998): “el periodo de silencio puede ser el momento durante el cual los adquirentes desarrollan competencia mediante la escucha activa, a través del input” (p.36).

En conexión con la hipótesis del input, se entiende que los aprendices necesitan tiempo para construir la competencia lingüística necesaria antes de comenzar a hablar, y este proceso solo puede darse mediante la comprensión del lenguaje al que están expuestos. Krashen y Terrell (1998), citando a Hatch (1972), señalan que este periodo puede extenderse durante varios meses, especialmente en el caso de los niños que están adquiriendo una segunda lengua. Desde el momento en el que el aprendiz comienza a recibir input en la nueva lengua, se inicia este periodo en el cual la producción oral suele ser escasa o muy limitada, aunque esencial para la futura emergencia del habla.

### **3. Métodos de enseñanza para la adquisición de la segunda lengua.**

Como ya hemos mencionado, la adquisición de una segunda lengua está influida por múltiples factores. No obstante, entre ellos cobran especial relevancia los métodos de enseñanza empleados y el papel que desempeña el docente en este proceso. En el caso de la enseñanza de lenguas, el objetivo es que los estudiantes no solo adquieran la lengua, sino que sean capaces de usarla adecuadamente en contextos comunicativos reales.

Para ello, resulta fundamental seleccionar metodologías de enseñanza que nos permitan alcanzar estos fines. Dentro del marco de las teorías didácticas aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, existen diversas propuestas metodológicas. Sin

embargo, en este trabajo nos centraremos en dos enfoques principales: el “Task-Based Approach” y el “Total Physical Response”.

El “Task-Based Approach” o enfoque basado en tareas tiene como objetivo principal que los alumnos aprendan la lengua mediante la realización de tareas (Larsen-Freeman y Anderson, 2011). En este modelo metodológico, las tareas deben estar cuidadosamente diseñadas por el docente para que resulten significativas, contextualizadas y alineadas con los intereses y necesidades del alumnado. Como afirman Larsen-Freeman y Anderson (2011): “las tareas son significativas y, al realizarlas, los estudiantes necesitan comunicarse” (p. 192).

Nunan (2004) profundiza en este enfoque y distingue dos tipos de justificación para las tareas: por un lado, una justificación de ensayo del mundo real (real-world rehearsal), en la que las tareas simulan situaciones comunicativas auténticas que los estudiantes pueden encontrar fuera del aula; por otro lado, una justificación puramente pedagógica, centrada en el valor de las tareas como medio para estimular la adquisición del lenguaje.

En resumen, el enfoque basado en tareas (task-based approach) promueve una visión del aprendizaje de lenguas orientada a la acción, donde el estudiante se involucra activamente en tareas significativas que no solo estimulan situaciones reales, sino que también están diseñadas para facilitar la adquisición efectiva del idioma desde un enfoque funcional y comunicativo.

Finalmente, resulta relevante destacar el método propuesto por James Asher, conocido como Respuesta Física Total (Total Physical Response or TPR), el cual guarda una estrecha relación con el enfoque natural desarrollado por Krashen.

Al igual que la hipótesis del input comprensible, el TPR se basa en la idea de que la adquisición de una lengua comienza por la comprensión y que la producción oral surge de forma espontánea cuando el aprendiz ha adquirido el suficiente nivel de competencia lingüística. Este modelo se asemeja a la forma en la que los niños adquieren su lengua materna.

Uno de los objetivos principales del TPR es reducir el estrés de los aprendices a la hora de enfrentarse a un nuevo idioma, por lo que está también relacionado con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen. Esto se consigue no forzando a los alumnos a producir hasta que estos estén listos para ello. También se tiene en cuenta el hecho de que cuando los aprendices comienzan a hablar, cometen errores, por lo que se espera únicamente que los estudiantes puedan ser entendidos. De acuerdo con Larsen-Freeman y Anderson (2011): “los profesores deben ser tolerantes con ellos y corregir únicamente los errores importantes. Incluso estos deben corregirse discretamente” (p. 146).

En cuanto a la metodología del TPR, consiste en la utilización de órdenes, en forma de imperativos, con el objetivo de guiar a los estudiantes en la realización de acciones físicas, por tanto, hay una asociación entre el lenguaje y el movimiento. Al principio, el docente realiza las acciones junto a los estudiantes para ayudarles a comprender el significado de estas y, a medida que los estudiantes progresan, el papel del docente se limita a guiar a los alumnos.

Puesto que el profesor debe asumir un rol activo como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante que este planifique las órdenes, adaptando el input lingüístico al nivel de los aprendices y teniendo en cuenta que a medida que los estudiantes adquieren mayor habilidad oral, los comandos deben ir aumentando su complejidad.

## **PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **1. Contextualización.**

Para realizar esta propuesta didáctica, he utilizado el mismo centro en el que he realizado mi segundo periodo de prácticas enfocado a la enseñanza de la lengua extranjera inglés, el Colegio Ave María.

A continuación, se señalan las características más relevantes tanto del centro, como del aula y del alumnado al que va dirigida esta propuesta:

#### **1.1. Características del centro.**

El Colegio Ave María es un centro situado en Valladolid. Es un centro concertado que se encuentra bajo la titularidad de la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad. El centro se encuentra en la Carretera de Rueda (zona sur de Valladolid) cerca del Pinar de Antequera, lo que permite disponer de amplias zonas verdes y espacios abiertos.

Respecto al nivel socioeconómico de las familias, podemos decir que la mayoría de las familias tienen un nivel socioeconómico medio. El nivel cultural es variado teniendo alumnos de nivel bajo, medio-alto y muy alto. La edad media de los padres es de 45 años y la mayoría cuenta con ordenador y conexión a internet en casa. También es destacable el número de familias numerosas que hay en el centro.

También cabe destacar que es un centro que cuenta con sección bilingüe. Las áreas de conocimiento impartidas en inglés son: Educación Plástica (Arts), Ciencias de la Naturaleza (Natural Science), Ciencias Sociales (Social Science) y Primera Lengua Extranjera (English).

#### **1.2. Características del aula.**

Las aulas de Educación Primaria se encuentran en la planta baja, a excepción de las clases de sexto que se encuentran en la primera planta, facilitando así la accesibilidad de los más pequeños al centro.

En cuanto al aula de primero, entra dentro del proyecto aulas abiertas. Este proyecto consiste en la creación de aulas dobles, es decir, que ambas líneas de un curso comparten un mismo espacio de trabajo, que puede ser dividido en dos con el uso de mamparas de cristal. Por tanto, es una clase amplia y muy luminosa. Cuenta con tres grandes ventanas que dan al patio y otros dos grandes ventanales que dan al patio trasero.

El aula cuenta con varios armarios y estanterías para guardar el material del alumnado (libros, estuches, carpetas...) y de los docentes, dos pizarras de rotulador situadas en ambos extremos de la clase, una smart TV para mostrar los contenidos o cualquier recurso que se utilice durante las clases, un ordenador portátil y mesas grupales con sillas de colores para los alumnos. Las mesas son grandes, pero llevan ruedas y se pueden plegar, por lo que es posible recogerlas y disponer de un amplio espacio para la realización de actividades que así lo requieran. Además, también pueden ser usadas como pizarra de rotulador para la realización de actividades por parte del alumnado. La clase también cuenta con dos mesas y dos sillas para las profesoras y un perchero.

Como se puede comprobar, la organización del aula permite que el alumnado pueda trabajar cooperativamente con sus compañeros, fomentando la comunicación y la colaboración entre ellos.

### **1.3. Características del alumnado.**

En cuanto al alumnado al que va dirigida la propuesta didáctica, es del primer curso de Educación Primaria, por lo que la planificación y las actividades están pensadas para este curso. El área en el que se ha desarrollado la propuesta didáctica es el de Natural Science.

Otro aspecto relevante es el hecho de que la clase de primero de Educación Primaria se encuentra dentro del proyecto aulas abiertas y, por tanto, el número total de alumnos es de cuarenta y cinco.

Por último, es necesario señalar que no existía ningún estudiante con un diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) ni de necesidades educativas especiales (NEE).

## **2. La propuesta de intervención.**

Con esta propuesta didáctica se pretende analizar el input utilizado en el aula y su efectividad a la hora de adquirir una segunda lengua por parte del alumnado al que está dirigida.

### **2.1. Justificación.**

La propuesta didáctica que se va a exponer, forma parte de la Situación de Aprendizaje "*Animals need us!*", dentro del área de Natural Science. Esta propuesta está dirigida al alumnado del primer curso de Educación Primaria, ya que como he dicho, es el grupo con el que realicé mi segundo periodo de prácticas.

La metodología de la Situación de Aprendizaje es activa e incluye actividades dinámicas y lúdicas, que colocan al alumnado en el centro del proceso educativo, favoreciendo así la construcción de aprendizajes significativos.

Con relación al enfoque utilizado en la propuesta, he utilizado un enfoque por tareas en el que el aprendizaje se organiza en torno a una tarea final significativa: la creación de su propia granja siguiendo unas pequeñas directrices acerca de las características que deben tener los animales que en ella incluyan. Este enfoque permite contextualizar el aprendizaje, fomentar la autonomía y el trabajo cooperativo y utilizar estrategias activas, como, por ejemplo, el TPR.

En cuanto a los contenidos de la Situación de Aprendizaje *Animals need us!*, han sido elegidos del 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. Los contenidos forman parte del segundo bloque, la vida en nuestro planeta: necesidades básicas de los seres vivos, incluido el ser humano, y la diferencia con los objetos inertes. Dentro de este bloque de contenidos, nos hemos centrado en los animales y sus diferentes características, como, por ejemplo, las diferentes partes del cuerpo, su forma de moverse o su forma de nacer.

Las competencias clave que se van a desarrollar en esta Situación de Aprendizaje se han seleccionado del mismo Decreto (Decreto 38/2022). Estas competencias clave son: competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia plurilingüe (CP), competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) y competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA).

En cuanto a las competencias específicas del área de Ciencias de la Naturaleza, también han sido extraídas del Decreto 38/2022. Las competencias específicas que se van a trabajar son: plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas sobre el medio natural, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural (2) e identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, compartiendo e intercambiando la información obtenida, para reconocer el valor del patrimonio natural, conservarlo, mejorarlo, y emprender acciones para su uso responsable y contribuir a una cultura para la sostenibilidad (5).

Siguiendo con los criterios de evaluación, también extraídos del Decreto 38/2022, para la competencia específica número dos, se tendrá en cuenta el criterio de evaluación dos punto cuatro: proponer respuestas a preguntas sencillas



planteadas sobre el medio natural, comparando de forma guiada los resultados obtenidos con las predicciones realizadas (2.4). Para la competencia específica número cinco, los criterios de evaluación correspondientes son los cinco punto uno y cinco punto dos: reconocer las principales características, la organización y las propiedades básicas de los elementos del medio natural a través de la exploración y utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada (5.1); y reconocer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio natural por medio de la observación, la manipulación y la experimentación (5.2).

Respecto a los indicadores de logro, para la primera sesión de la Situación de Aprendizaje, en la que se trata la diferencia entre seres vivos e inertes, el indicador de logro es que los alumnos sean capaces de diferenciar seres vivos de seres inertes. Para la segunda sesión, en la que se tratan las diferentes partes del cuerpo de los animales y de qué están cubiertos, los indicadores de logro son que los estudiantes sean capaces de identificar las diferentes partes del cuerpo de los animales y de qué están cubiertos. Para la tercera sesión, en la que se trabaja cómo los animales se mueven, los indicadores de logro son que los alumnos sepan identificar cómo se mueven los distintos animales y en qué entorno lo hacen. En la cuarta sesión, dedicada a cómo nacen los animales, el indicador de logro es que los estudiantes sean capaces de diferenciar entre animales ovíparos y vivíparos. En la quinta sesión se trabajan aspectos relacionados con la alimentación de los animales, por lo que los indicadores de logro son que los alumnos sean capaces de diferenciar entre carnívoros, herbívoros y omnívoros y que sean capaces de identificar animales carnívoros, herbívoros y omnívoros. Para la sexta sesión, en la que se repasan los contenidos vistos durante el resto de las sesiones, el indicador de logro es que los alumnos sean capaces de responder a preguntas sencillas sobre los contenidos estudiados y que sean capaces de trabajar en grupo. Por último, en la sesión siete, dedicada a la realización de la tarea final, los indicadores de logro son que los estudiantes sean capaces de seguir instrucciones sencillas para crear su propia granja, que sepan aplicar los conocimientos vistos adecuadamente y que sepan trabajar en grupo.

Por último, la evaluación se llevará a cabo de manera continua, observacional y directa, a través del diario del profesor, durante las diferentes sesiones de la Situación de Aprendizaje con el objetivo de identificar aquellos aspectos en los que los alumnos tengan mayor dificultad para poder realizar los cambios pertinentes.

Por otro lado, se utilizará la tarea final para evaluar la Situación de Aprendizaje, ya que la correcta realización de esta requiere de la comprensión y aplicación de los conocimientos expuestos a lo largo de las diferentes sesiones.

Por tanto, podemos comprobar que, si la tarea final se realiza correctamente, los aspectos trabajados han sido adquiridos.

## 2.2. Actividades.

A continuación, se va a exponer una selección de actividades pertenecientes a dicha Situación de Aprendizaje. Estas actividades han sido seleccionadas por ser las más relevantes para el estudio de la importancia de un input lingüístico comprensible y la reducción del filtro afectivo en las aulas para la adquisición de una segunda lengua.

- **Actividad 1 – Living or non-living things?**

Esta actividad pertenece a la primera sesión. Es una actividad de refuerzo que se lleva a cabo en grupo/clase. La duración de la actividad es de cinco minutos. Para esta actividad se necesitan el ordenador, la televisión y diferentes imágenes de seres vivos y objetos inertes.

Input lingüístico:

Now, let's play a game. I'm going to say different words and show them on TV. If you think it is a living thing, you put your finger up (*the teacher puts the finger up and shows it to the class*). If you think it is a non-living thing, you put your finger down (*the teacher puts the finger down and shows it to the class*). So, everybody put your fingers up. This means living thing (*the teacher puts the finger up*) and put your fingers down. This means non-living thing (*the teacher puts the finger down*). Did you understand it?

(*Students' answers*)

Are you ready?

(*Students' answers*)

Okay. The first one is a horse. Finger up, living thing (*the teacher puts the finger up*) and finger down, non-living thing (*the teacher puts the finger down*). Let me see your fingers...

(*Students put their fingers up*).

Very good! Fingers up! (*the teacher puts her finger up*). A horse is a living thing. A horse is born, grow, reproduce and die.

Are you ready for the next one? A table. Come on! Show me your fingers.

(*Students put their fingers down*).

Fingers down! (*the teacher puts her finger down*). A table is a non-living thing. It isn't born, doesn't grow, doesn't reproduce and doesn't die. The next one is a book.

(*Students put their fingers down*).

Very good! It is a non-living thing, so fingers down (*the teacher puts her finger down*).

A mouse.

(*Students put their fingers up*).

Perfect! (*the teacher puts her finger up*) It is a living thing. And a rabbit?  
(*Students put their fingers up*).

Very good! Fingers up (*the teacher puts her finger up*), it's a living thing. And a rock? Put your fingers up or down.

(*Students put their fingers down*).

Well done! It's a non-living thing (*the teacher puts her finger down*).

A fish.

(*Students put their fingers up*).

Living thing! (*the teacher puts her finger up*). Perfect!

A car.

(*Students put their fingers down*).

Very good! (*the teacher puts her finger down*). It's a non-living thing.

A plant.

(*Students put their fingers up*).

Okay, fingers up (*the teacher puts her finger up*) because it's a living thing. And the last one is a TV.

(*Students put their fingers down*).

Great! (*the teacher puts her finger down*). It's a non-living thing. Look! All the animals are living things because all are born, grow, reproduce and die. Good job kids!

- **Actividad 2 – Animal detectives.**

Esta actividad es la última de la segunda sesión, por lo que es una actividad de refuerzo. La duración de la actividad es de diez minutos y se realiza en grupos de cinco/seis alumnos. Los recursos necesarios son pegatinas de los diferentes animales, la ficha, el ordenador y la televisión.

Input lingüístico:

Now, we are going to do a group activity, so get ready to work in your groups. Each group will have a different animal. First, we have to paste the sticker on the circle. Look! My animal is a cow, so I stick it on the circle (*the teacher sticks the sticker in place*). Come on, stick your animals on the circle (*the students stick the animal on the circle*). Are you ready to continue?

(*Students' answers*)

Now, you have to decide as a group which parts of the body your animal has and circle them. For example, the cow has legs and tail, so I circle them (*the teacher circles the words legs and tail*).

Then, you also have to decide what your animal is covered with. For example, the cow is covered with hair, so I circle hair (*the teacher circles the word hair*). And, finally, you have to draw your animal here, in this space (*the teacher points to the space and starts to draw a cow*). Do you have questions?

(*Students' answers*) (*if there are questions, the teacher answers them*).

Okay, you can start!

*(As the students work, the teacher goes around the different tables. When the students finish, they raise their hands and the teacher checks that they have done the work and hangs the worksheet in the classroom so that everyone can see it).*

Look! We have a lot of animals, but they aren't all the same. There are some that have legs like the frog and others that have no legs like the snake. Others have wings and beak, like the chick, and others have fins like the fish. And they are also covered with different things. Some have fur, others have feathers, some have scales and others have bare skin *(the teacher points to the different animals as she says them and makes gestures of the different parts she names)*.

You have done a very good job.

- **Actividad 3 – Let's move like animals!**

Esta actividad pertenece a la tercera sesión. Es una actividad de introducción realizada en grupo/clase. La duración de la actividad es de diez minutos aproximadamente y los recursos utilizados son el ordenador, la televisión y un vídeo de youtube:

[https://www.youtube.com/watch?v=Sq6\\_RMlackg](https://www.youtube.com/watch?v=Sq6_RMlackg).

Input lingüístico:

Good morning! Are you ready to continue learning about animals?

*(Students' answers)*

Today we are going to learn how animals move. How do you think animals can move? *(the teacher makes gestures)*

*(Students' answers)*

Okay, you know a lot about this. I am surprised.

Now, we are going to listen to a song about how animals move. But we also have to move like these animals and when the song says "freeze", we have to stop, and we can't move *(the teacher makes gestures to make sure the students understand the input)*. I am going to move like the animals too, so you can look at me if you want. Are you ready?

*(Students' answers)*

Okay, let's play the song *(the teacher plays the video on the television and they all move together)*.

- **Actividad 4 – Animal Bingo.**

Esta actividad pertenece a la cuarta sesión de la Situación de Aprendizaje. Es una actividad de refuerzo que se realiza en grupo/clase después de haber explicado la diferencia entre los animales vivíparos y ovíparos. La duración de la actividad es diez minutos y los recursos necesarios

son los cartones de bingo con los animales, rotuladores y papeles con los nombres de los animales.

Input lingüístico:

Now that we know the difference between viviparous and oviparous animals, let's play animal bingo. Do you want to play?

*(Students' answers)*

Okay, I am going to give you a bingo card *(the teacher shows the bingo cards to the students)*. Then, I am going to take one paper and read the animal. If you have this animal, raise your hand. I will ask one person and they have to say if the animal is oviparous or viviparous. Then, you have to cross out *(the teacher makes a cross on the board)* the animal and the first person to cross out all the animals wins. So, remember, I say one animal, you raise your hand and I ask one of you. You tell me oviparous or viviparous and you cross out the animal, okay? *(the teacher makes different gestures as she speaks to facilitate comprehension)*. Are you ready to play?

*(Students' answers) (if there are doubts, the teacher answers them)*.

Okay, so open your ears *(the teacher makes gestures)*. The first animal is the horse. *(The students that have the horse raise their hands)*. Let me see... *(Name of the student)*, is the horse oviparous or viviparous?

*(Student's answer)*

Very good! A horse is a viviparous animal because it is born from wombs. The next one is the frog. *(The students that have the frog raise their hands)*. *(Name of the student)*, is the frog oviparous or viviparous?

*(Student's answer)*

Very good! Frogs are oviparous because they are born from eggs. The next one is the chick. *(The students that have the horse raise their hands)*. Okay, *(name of the student)*, is the chick oviparous or viviparous?

*(Student's answer)*

Perfect! A chick lay eggs, so it's oviparous. The next one is the sheep. *(The students that have the sheep raise their hands)*. *(Name of the student)*, is the sheep oviparous or viviparous?

*(Student's answer)*

You're right. A sheep is viviparous. The next animal is the cow. *(The students that have the cow raise their hands)*. *(Name of the student)*, is the cow oviparous or viviparous?

*(Student's answer)*

Very good! It's viviparous too.

*(The game would continue until one student managed to cross out all his/her animals)*.

- **Actividad 5 – What do animals eat?**

Esta actividad se encuentra dentro de la quinta sesión. Es una actividad de refuerzo que se realiza en grupo/clase. La duración de la actividad es de diez minutos. Los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad son el ordenador, la televisión, el vídeo de youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=VVjqDzTYfyw&t=96s>) , la pizarra y rotuladores para escribir en ella.

Input lingüístico:

Good morning. How are you today? Are you ready to learn more things about animals?

*(Students' answers)*

Perfect! Today we are going to learn what animals eat. First, we are going to watch a video about it. You have to pay attention to the video because then, I am going to ask you some questions *(the teacher makes different gestures to facilitate comprehension)*

*(The teacher plays the video on the TV).*

Did you like the video?

*(Students' answers)*

I think it's very interesting. But, let's see if we have learned anything about what animals eat. In the video, they say that animals can eat three different things. Can you tell me what they are?

*(Students' answers)*

Okay, one of them is meat. We can also say other animals *(the teacher writes "meat/other animals" on the board)*. Some animals eat other animals or meat.

What else?

*(Students' answers)*

Yes, other animals eat plants *(the teacher writes "plants" on the board)*. They can eat vegetables and fruit. And what else can they eat?

*(Students' answers)*

Very good. Other animals can eat meat and plants. *(the teacher writes "meat/other animals and plants" on the board)*. Can anyone tell me the name of the animals that only eat meat?

*(Students' answers)*

Perfect! Animals that only eat meat or other animals are carnivores *(the teacher writes "carnivores" above "meat/other animals" on the board)*. And what do we call animals that eat only plants? Do you remember?

*(Students' answers)*

Animals that only eat plants are herbivores *(the teacher writes "herbivores" above "plants" on the board)*. And finally, what do we call animals that eat both meat and plants? Can you tell me?

*(Students' answers)*

Very good! Animals that eat both meat and plants are omnivores. (*the teacher writes “omnivores” above “meat/other animals and plants” on the board*). Now, can anyone tell me a carnivore animal from the video?

(*Students’ answers*)

The lion (*the teacher writes “lion” below “meat/other animals” on the board*). Lions only eat meat. And can anyone tell me an herbivore animal from the video?

(*Students’ answers*)

The cow (*the teacher writes “cow” below “plants” on the board*). Cows only eat plants. And can anyone tell me an omnivore animal from the video?

(*Students’ answers*)

The bear (*the teacher writes “bear” below “meat/other animals and plants” on the board*). Bears eat other animals, but they also eat plants. Finally, can anyone tell me what people eat?

(*Students’ answers*)

Okay, we can eat meat, vegetables, fruit...so, we eat both meat and plants. This means that we are omnivores. Great job kids. You have been super observant and have learned a lot of things.

- **Actividad 6 – Animal challenge!**

Esta actividad forma parte de la sexta sesión. Es una actividad de repaso realizada antes de la sesión dedicada a la tarea final. Esta actividad se realiza en grupos de cinco/seis estudiantes. La duración total de la actividad es de unos quince minutos, pero está dividida en dos partes: una primera parte en la que se explica la mecánica del juego y se realizan ejemplos, y otra segunda parte en la que los estudiantes comienzan a jugar. Los recursos necesarios son el ordenador y la televisión para mostrar al alumnado el tablero y las preguntas y la pizarra para anotar los puntos de cada grupo.

Input lingüístico:

Now, let’s play a game to review what we know about animals. We are going to play in your groups, so get ready. Each group will roll the dice on the computer, move its piece and have to answer a question (*the teacher makes gestures to aid comprehension*). If you answer the question correctly, you will get a point. Let’s make an example. I roll the dice (*the teacher rolls the dice*). I get a two (*the teacher shows two fingers to the students*), so I move my piece two cells (*the teacher moves her piece two cells*). Now, I read the question (*the teacher reads the question aloud*): Giraffes are...: carnivores, herbivores, omnivores. Mmm. I think giraffes are herbivores. Do you agree?

(*Students’ answers*)

Okay, very good! I get one point (*the teacher writes on the board “point”*). Did you understand the game?

(*Students’ answers*)

Okay, are you ready to play?

*(Students' answers)*

Well, group 1, roll the dice please.

*(The teacher tells the different groups to roll the dice. Then, she reads the questions with their answer choices aloud so that the students can answer. She also uses gestures to help students understand the questions).*

Examples of questions that appear in the game:

- 1- A car is a living thing. Options: true/false.
- 2- Lions are... Options: carnivores, herbivores, omnivores.
- 3- A snake is covered with... Options: hair, scales, bare skin.
- 4- Rabbits are viviparous animals. Options: true/false.

### • **Actividad 7 – Our farm!**

Esta actividad es la tarea final de la Situación de Aprendizaje, por tanto, su duración es de veinticinco minutos. Se realiza en grupos de cinco/seis estudiantes. Los recursos necesarios son la hoja con la plantilla de la granja, lapiceros, gomas y pinturas. En esta última actividad, los estudiantes deben aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de la Situación de Aprendizaje a través de la creación de su propia granja, siguiendo unas directrices de la profesora.

Input lingüístico:

Good morning, how are you today?

*(Students' answers)*

Okay, today we are going to do our final task. Are you ready?

*(Students' answers)*

In your groups, you are going to create our own farm. So, I am going to give you this farm that has no animals *(the teacher shows the farm to the class)* and you have to draw the animals, but, pay attention! Each farm must have *(the teacher begins to write on the board the guidelines students must follow. She also uses gestures)*:

- 1- A non-living thing. Do you remember the difference between living and non-living things? *(Students' answers)*. Living things are born, grow, reproduce and die. Non-living things don't do this.
- 2- An aquatic animal. This means, an animal that lives and moves in the water.
- 3- An animal that flies *(the teacher makes gestures)*.
- 4- An herbivore animal. Do you remember what herbivores eat? *(Students' answers)*. Very good, they eat plants.
- 5- A viviparous animal. Do you remember what viviparous animals are? *(Students' answers)*. Okay, they are animals that are born from wombs.



Do you have any questions?

*(Students' answers)*

If you have any doubt, you can ask me *(the teacher hands out the sheets and goes around the different groups to see how they are working and to solve any doubts)*.

En las actividades presentadas, se puede observar cómo se ha simplificado y adaptado el input lingüístico con el fin de hacerlo comprensible para el alumnado, ya que siguiendo la hipótesis del input comprensible de Krashen, para que los estudiantes adquieran una lengua, es necesario que reciban un input comprensible que esté un poco por encima de su nivel de competencia actual. Además, siguiendo la misma hipótesis, el input incluye elementos extralingüísticos como gestos, imágenes o movimientos, así como repeticiones sistemáticas de las instrucciones, lo que facilita la comprensión del input a través de diversos canales.

Con respecto a la hipótesis del filtro afectivo, estas actividades favorecen un ambiente positivo y dinámico en el aula. Gracias a la simplificación del input y a la introducción de juegos, canciones y actividades grupales, se crea en el aula un ambiente favorable para la adquisición, reduciendo e, incluso, eliminando las variables afectivas que provocan un aumento del filtro afectivo.

En resumen, estas actividades no solo proporcionan un input lingüístico comprensible y accesible, sino que reducen las barreras emocionales, lo que favorece un ambiente óptimo para la adquisición del segundo idioma.

## CONCLUSIONES

Tras la exposición de la propuesta didáctica, pasamos a describir algunas dificultades encontradas en su puesta en práctica.

En primer lugar, cabe destacar que esta propuesta se ha desarrollado en el contexto del proyecto de aulas abiertas, lo que implicaba trabajar con dos clases al mismo tiempo, compartiendo espacio en una única aula con un total de cuarenta y cinco alumnos. Esta circunstancia supuso un desafío organizativo y metodológico, ya que, tratándose de un grupo tan numeroso y de edad tan temprana, el nivel de demanda era alto.

Teniendo esto en cuenta, lo más complejo ha sido la adecuación del input al nivel del alumnado, ya que en la clase había estudiantes con diferentes niveles de competencia. Sin embargo, gracias a la utilización de apoyos extralingüísticos, como imágenes o gestos y a la repetición del input de diversas maneras, todo el alumnado ha conseguido comprender el input y, por tanto, adquirir los contenidos de la Situación de Aprendizaje.

Otro aspecto relevante es la puesta en práctica de juegos o canciones. Este tipo de actividades más lúdicas hacen que el alumnado se altere más de lo normal, lo que resulta en llamadas de atención para focalizar la atención de nuevo en la actividad. En cambio, también son estas actividades las que mejores resultados han obtenido. Los estudiantes se mostraban participativos, atentos y con ganas de llevar a cabo la actividad. Además, gracias a este tipo de actividades, se ha podido reducir el filtro afectivo en el aula, eliminando la ansiedad y el estrés y creando un buen clima de aula. Esto ha propiciado que incluso alumnos que no suelen ser muy participativos intervengan y se impliquen en las actividades.

La última dificultad que quiero resaltar está relacionada con el desarrollo de las actividades que requieren de trabajo en grupo. Al ser un grupo de edad muy temprana, no comprendían del todo lo que implicaba el trabajo en grupo, por lo que se ha tenido que explicar que tenían que hablar todos y decidir en conjunto la respuesta. Gracias a que estas actividades se han repetido a lo largo de toda la Situación de Aprendizaje, poco a poco los estudiantes fueron comprendiendo la dinámica y lograron trabajar colaborativamente para llegar a la respuesta final.

En cuanto a las conclusiones generales de este Trabajo de Fin de Grado, destacamos la importancia de un input lingüístico comprensible y adaptado al nivel del alumnado como elemento primordial para la adquisición de una lengua, ya sea la materna o una extranjera, y la importancia de tener en cuenta no solo

los aspectos cognitivos, sino los aspectos afectivos y emocionales del alumnado, ya que también influyen en la adquisición de una lengua.

Por tanto, como se ha visto a lo largo del trabajo, es necesario utilizar estrategias y recursos adecuados que nos permitan proporcionar al alumnado un input lingüístico de calidad, incluyendo estructuras lingüísticas por encima del nivel de competencia actual del alumnado, pero haciéndolo comprensible para ellos, y, a su vez, que nos permitan reducir el filtro afectivo a través del fomento de la motivación y la confianza en sí mismos.

Otro aspecto clave es el hecho de que las Situaciones de Aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, partan de los intereses del alumnado, ya que esto propiciará un aprendizaje significativo y motivador para ellos. Al igual que la puesta en práctica de actividades motivadoras y dinámicas.

## **PROPUESTAS DE MEJORA**

Vistas las dificultades encontradas durante la realización de la Situación de Aprendizaje, pasamos a exponer algunas propuestas de mejora.

En cuanto al uso de juegos y canciones en el aula, volvería a utilizar este tipo de actividades más lúdicas ya que son las que mejores resultados han obtenido. Sin embargo, si repitiera esta Situación de Aprendizaje, introduciría alguna actividad o pausa de relajación después de la realización de estas actividades, ya que en ellas los estudiantes se revolucionan más de lo normal y, en muchas ocasiones, hay que llamar la atención. Una pausa de relajación serviría para relajar el ambiente de la clase y devolver el foco al tema que se está tratando para poder seguir trabajando con normalidad.

Finalmente, mantendría las actividades grupales, ya que considero que estas promueven la dimensión social y permiten que los estudiantes intercambien opiniones e ideas entre iguales, reduciendo emociones negativas como la ansiedad y la frustración. Pero antes de comenzar a trabajar en grupo, haría un pequeño debate sobre lo que significa trabajar en grupo para que los estudiantes aportaran sus ideas y, entre todos, construyéramos el significado de trabajar en grupo. Este debate estaría guiado por la profesora a través de preguntas sencillas que no requieren de una producción por parte de los estudiantes. Considero que de esta forma la dinámica de trabajo en grupo se entendería mucho mejor, ya que es la propia clase la que establece los aspectos que se deben cumplir a la hora de realizar este tipo de trabajos.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- 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.
- Hernández Rojas, Beatriz. Sobre la Afectividad y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Extraído el 27 de marzo de 2025 desde <http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/10.htm>
- Ibañez, N. (1999) *¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana*. Revista de Psicología, 8 (1), pág 43-56.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1998). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall Europe. Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. and Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. 3rd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ornat, S. L. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en logopedia*, 1,1 (2011), pp. 1-11.
- Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2000). *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo*. Educaré, 3 (9), 30-37.