



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Grado en Educación Primaria - Mención en Lengua Extranjera (Inglés)

TRABAJO FIN DE GRADO

El input lingüístico en el aula de inglés.

Una planificación didáctica para Educación Primaria

Estudiante: Dña. Laura Maté Cob

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2021

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado se inscribe en las teorías de la adquisición de una lengua extranjera. Se centra, en concreto, en la importancia del *input* lingüístico como elemento fundamental en la comprensión oral de los estudiantes. Se abordan los factores y estrategias didácticas para hacer comprensible el *input* ofrecido en lengua inglesa en Educación Primaria. La segunda parte contiene un conjunto de decisiones tomadas para la planificación de una propuesta didáctica. Decisiones que se orientan a la identificación del entorno de intervención escolar, a la justificación de las actividades, selección de elementos curriculares, descripción de las sesiones y aspectos de mejora. La propuesta, como tal, se recoge en los anexos, con la planificación del *input* lingüístico por cada actividad.

El trabajo termina con conclusiones que reafirman la importancia de planificar la asignatura de Inglés Lengua extranjera en torno al *input* lingüístico-discursivo.

Palabras clave: Inglés Lengua extranjera, Adquisición del lenguaje, *Input* lingüístico, Propuesta didáctica, Educación Primaria.

ABSTRACT

This paper is part of the theories of acquiring a foreign language. It focuses, in particular, on the importance of linguistic input as a fundamental element in the oral comprehension of students. Several factors and teaching strategies are addressed to make the input understandable in the English classroom of Primary Education. The second part contains a set of decisions taken for the planning of a lesson proposal. These decisions are oriented to the identification of the school intervention environment, the justification of the activities, selection of curricular elements, description of the sessions and aspects for improvement. The proposal, as such, is included in the appendixes, with the planning of the linguistic input for each activity.

The work ends with conclusions that reaffirm the importance of planning the subject of English as a foreign Language around the linguistic-discursive input.

Keywords: English Foreign Language, Acquisition of language, Linguistic Input, Didactic proposal, Primary Education.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	JUSTIFICACIÓN	2
3.	OBJETIVOS	3
4.	MARCO TEÓRICO	4
	4.1. El lenguaje y su adquisición.....	4
	4.1.1. Desarrollo lingüístico: etapas.....	4
	4.1.2. El enfoque natural y teorías de la adquisición de la lengua.....	6
	4.1.3. Factores del proceso de adquisición de una lengua extranjera	10
	4.1.4. Métodos de enseñanza de la lengua basados en la adquisición	12
	4.2. El <i>input</i> lingüístico-discursivo	14
	4.2.1. Desarrollo de la hipótesis.....	15
	4.2.2. La comprensión oral	16
	4.2.3. Factores para su comprensibilidad.....	17
	4.2.4. Estrategias didácticas para el aula de Educación Primaria	19
5.	MARCO METODOLÓGICO	22
	5.1. Identificación del contexto.....	22
	5.1.1. Entorno socio-educativo	22
	5.1.2. El centro y el aula: características.....	23
	5.2. Propuesta de intervención	24
	5.2.1. Justificación de las actividades	24
	5.2.2. Planificación curricular	25
	5.2.3. Planificación didáctica en torno al <i>input</i>	28
	5.2.4 Descripción de las sesiones.....	29
	5.3. Decisiones para la evaluación y mejora de la propuesta.....	33
6.	CONSIDERACIONES FINALES	35
7.	BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	37
8.	ANEXOS	40

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la Educación ha de ofrecer una ayuda con garantías, para el máximo desarrollo integral del individuo, y que sea capaz de desenvolverse en diversos contextos de manera exitosa. Uno de los aspectos más importantes para este proceso es la comunicación, donde los docentes se encargan de generar múltiples situaciones comunicativas para ayudar a que el estudiante adquiera una o varias lenguas extranjeras de forma natural y efectiva. Para ello, es necesario tener en cuenta los factores que se dan en un aula de Educación Primaria, así como saber aplicar las estrategias adecuadas para dicho proceso de adquisición. Uno de los lingüistas más famosos, S. D. Krashen, elaboró en 1983, la hipótesis del *input* comprensible, que se basa en que todos adquirimos una lengua de la misma manera, a través de mensajes que se puedan comprender. Por lo tanto, es importante conocer los procesos internos que se llevan a cabo cuando adquirimos un idioma distinto al materno.

De este modo, las escuelas tienen la responsabilidad inminente de mejorar los procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras, utilizando metodologías adecuadas a los ritmos de trabajo de los estudiantes, favoreciendo su motivación, de manera que exista un progreso constante. Esto permitirá al alumnado una buena inserción laboral y social con éxitos en el futuro, dado que el *input* lingüístico se encuentra tanto en el contexto escolar como en los contextos familiar, social y laboral. Así pues, el profesorado juega un papel muy importante a la hora de la transmisión correcta de los conocimientos, y se hace necesario conocer los factores y estrategias adecuados que no dificulten el proceso de adquisición.

Gracias a conocer un idioma distinto al materno, los estudiantes van a adquirir habilidades tales como, la mejora de la memoria, la afinidad del oído, el aumento de confianza en uno mismo y la toma de decisiones.

Por tanto, este Trabajo Fin de Grado, está compuesto por un marco teórico y un marco metodológico, de manera que el primero se complementa con el segundo acerca de la adquisición del lenguaje. El marco teórico recoge la importancia de la adquisición de una segunda lengua mediante la comprensión del *input* lingüístico recibido. Y el marco metodológico contiene la propuesta de intervención basada en la metodología *Total Physical Response* (Asher, 1966), cuyo eje central es el *input* lingüístico recibido por parte del alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN

Las Lenguas Extranjeras son, actualmente, un tema preeminente en el ámbito de la educación tanto a escala internacional como nacional.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), se asiste a un proceso de constante ampliación y fortalecimiento en sistemas de formación de conocimiento y cultura, así como en aspectos políticos y económicos.

Asimismo, el sistema educativo de nuestro contexto nacional se enfrenta a la necesidad ineludible de adecuarse a las transformaciones que se vienen dando desde los ámbitos sociales, económicos y tecnológicos, de la misma forma que lo rige la legislación educativa (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*, y sus subsecuentes disposiciones oficiales).

Por ende, respecto a la enseñanza de Lenguas extranjeras en niveles obligatorios, tales como en Educación Primaria, se da importancia a una enseñanza orientada hacia la comunicación y motivación del alumnado, favoreciendo el proceso de adquisición de una segunda lengua en torno al *input* lingüístico, que es el eje central de la planificación didáctica en este Trabajo.

En relación a las competencias que el alumnado del Grado debe adquirir desde su formación inicial hasta el final del Título, se movilizan en el presente Trabajo según el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. A continuación, se recogen algunas de ellas, por su estrecha vinculación con el objeto de estudio abordado:

- Poseer conocimiento de las Áreas Curriculares de la Educación Primaria, así como capacidad para diseñar, planificar y evaluar.
- Saber seleccionar estrategias y métodos de aprendizaje, entre otros aspectos, para potenciar un aprendizaje significativo acorde a las necesidades del alumnado.
- Ser capaz de crear espacios de aprendizaje que incluyan procesos de comunicación, en torno a la adquisición de una segunda lengua, favoreciendo el *input* comprensible.

3. OBJETIVOS

Este Trabajo Fin de Grado, el cual se articula en torno al proceso de adquisición de una segunda lengua en torno al *input* comprensible, conduce a plantear los siguientes objetivos:

- Examinar algunos de los trabajos europeos relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras, conforme a las teorías, factores y métodos para el proceso de adquisición de una segunda lengua.
- Identificar los componentes teóricos y conceptuales más significativos acerca del proceso de adquisición de una segunda lengua en torno al *input* comprensible.
- Diseñar una propuesta didáctica para el aula de Inglés Lengua extranjera en segundo curso de Educación Primaria, planificada en torno a la comprensión del *input* lingüístico.
- Aportar aspectos finales acerca de la importancia de planificar la asignatura de Inglés Lengua extranjera en torno al *input* lingüístico-discursivo.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. El lenguaje y su adquisición

A lo largo de la historia, la adquisición de las lenguas ha tenido suma importancia y ha dado lugar a múltiples puntos de vista y fundamentaciones teóricas.

En el proceso de adquisición natural de la lengua materna, el niño desarrolla su capacidad de comprensión oral sin necesidad de conocer cómo funcionan las reglas gramaticales del idioma. Sin embargo, para adquirir una segunda lengua y facilitar su comprensión, el *input* debe ser simplificado, añadiendo siempre elementos nuevos para enriquecer la adquisición de la lengua extranjera. Esto es lo que se denomina *i+1*, lo que la persona ya conoce y un poco más, con objeto de mejorar su capacidad de comprensión de la lengua. De este modo, todos adquirimos el lenguaje de la misma forma, obteniendo mensajes que se pueden comprender, lo cual se trata de la hipótesis del *input* comprensible (Krashen, 1985).

Así pues, la destreza oral del *Listening* empieza a desarrollarse cuando se comienza a recibir *input* comprensible, y así más tarde, poder desarrollar la destreza oral del *Speaking*. Por tanto, el principio de la adquisición de un idioma, no es cuando se comienza a hablar, sino cuando se recibe *input* comprensible, al escuchar el idioma a adquirir en un contexto natural, durante el periodo silencioso (Anderson y Lynch, 1988)

En definitiva, el lenguaje y su adquisición es un largo viaje mediante el cual el individuo, adquiere el dominio de la lengua que se utiliza en su entorno familiar y social. Esto permite la representación interna de los pensamientos, vivencias y la comunicación con los demás seres humanos, favoreciendo el desarrollo integral cognitivo, afectivo y social.

4.1.1. Desarrollo lingüístico: etapas

El lenguaje es una habilidad que posee el ser humano y que nos diferencia de las demás especies. Se trata de una de las mejores vías de comunicación, que favorece el aprendizaje y las interacciones sociales. Sin embargo, existen unos periodos clave y una serie de etapas para

el desarrollo lingüístico de la adquisición del lenguaje, que son: *pre-producción*, *producción temprana*, *emergencia del habla*, *fluidez intermedia* y *fluidez avanzada* (Krashen & Terrell, 1983).

- La etapa *pre-producción* está comprendida entre 0 y 6 meses, y tiene lugar cuando el estudiante posee una pequeña comprensión del lenguaje, pero no es capaz de verbalizar aún. Sin embargo, sí es capaz de expresarse al dibujar y señalar, así como al asentir con la cabeza para decir “Sí” y al negar con la cabeza para decir “No”.
- La etapa *producción temprana* está comprendida entre 6 meses y 1 año, y tiene lugar cuando el estudiante posee una comprensión limitada del lenguaje y es capaz de producir respuestas de una o dos palabras. Asimismo, hace uso del tiempo verbal en presente y de palabras clave o bien de frases que le resulten familiares.
- La etapa *emergencia del habla* está comprendida entre 1 y 3 años, y tiene lugar cuando el estudiante posee una buena comprensión del lenguaje y es capaz de producir frases simples. No obstante, acostumbra a cometer errores de gramática y de pronunciación y no suele entender las bromas.
- La etapa *fluidez intermedia* está comprendida entre 3 y 5 años, y tiene lugar cuando el estudiante posee una excelente comprensión y comete pocos errores gramaticales.
- La etapa *fluidez avanzada* está comprendida entre 5 y 7 años, y tiene lugar cuando el estudiante posee un nivel de habla casi nativo.

A continuación se expone una tabla que resume las etapas anteriores en relación al desarrollo lingüístico (Krashen & Terrell, 1983):

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

Etapa	Características	Marco de tiempo aproximado
<i>Pre-producción</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión escasa - No verbalización - Asentimiento con la cabeza (sí)/Negar con la cabeza (no) - Dibujos y señalizaciones 	De 0 a 6 meses.
<i>Producción temprana</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión limitada - Respuestas de una o dos palabras - Uso del tiempo verbal en presente. - Uso de palabras clave y expresiones familiares 	De 6 meses a 1 año.
<i>Emergencia del habla</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión notable - Producción de frases sencillas - Equivocaciones en gramática y pronunciación - Malinterpretación reiterada de las bromas 	De 1 año a 3 años.
<i>Fluidez intermedia</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión suprema - Pequeños fallos en gramática 	De 3 a 5 años.
<i>Fluidez avanzada</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de habla casi nativo 	De 5 a 7 años.

4.1.2. El enfoque natural y teorías de la adquisición de la lengua

Según Krashen & Terrell (1983), el Enfoque Natural se trata de que "...acquiring a language is 'picking it up,' i.e. developing ability in a language by using it in a natural, communicative situations..."(p. 18). Es decir, del mismo modo en que la habilidad lingüística evoluciona naturalmente en el primer idioma, un adulto es capaz de desarrollar una segunda lengua

subconscientemente (Krashen, 1985). Esto significa que, una persona que hace uso del idioma perfectamente, es posible que no sea “consciente” de las reglas gramaticales de la lengua que está usando. Por lo tanto, la adquisición es un proceso “subconsciente” referido al conocimiento implícito del sistema de la lengua.

Así pues, el lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas de nuestro entorno y no depende solamente del desarrollo cognitivo, sino también de la interacción con su medio. Es decir, el lenguaje es una función que se adquiere mediante la relación entre el individuo y su entorno ya que, el ser humano biológicamente es capaz de dominar las estructuras necesarias creando signos de comunicación verbal, para adaptarse a su entorno (Vygotsky, 1934).

De esta manera, el Enfoque Natural percibe el aprendizaje de una primera y segunda lengua como semejantes, y considera que su validez y efectividad es gracias a la conformación de principios naturalísticos, en relación a la adquisición de una segunda lengua (Richards & Rodgers, 1992). Por tanto, se parte de la comprensión antes de llegar a la producción, favoreciendo las situaciones comunicativas sin hacer uso de la lengua materna.

En didáctica de las lenguas, el Enfoque Natural da suma importancia a la implicación y motivación del estudiante en relación al proceso de enseñanza de una segunda lengua. Sus actividades tienen como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera mediante el uso del idioma en situaciones de comunicación, dejando en un segundo plano la enseñanza de la gramática. De esta manera, se estimula a su vez el *input* lingüístico para que los estudiantes sean capaces de obtener mensajes que puedan comprender y se genere un ambiente adecuado y motivacional en el aula (Krashen & Terrell, 1983).

A lo largo de la historia, han surgido diversas teorías de la adquisición de la lengua que postulan diferentes puntos de vista, por lo que no se puede sostener que solo exista una única teoría universal.

La adquisición de lenguas se observa por primera vez en la forma en la que los niños y niñas desarrollan la competencia comunicativa en su lengua materna. De este modo, la adquisición del lenguaje no es algo que viene dado por el medio ambiente, sino que es una habilidad innata para todos los seres humanos, y que todas las lenguas se basan en las mismas estructuras.

Así pues, esto es la base del *Language Acquisition Device* (Chomsky, 1965). Se trata de una supuesta área del cerebro, capaz de recibir *input* lingüístico, que actúa de diversas maneras específicas para entender y utilizar el lenguaje, permitiendo al niño o la niña que adquiriera su lengua materna de forma rápida y sencilla sin apenas estímulo. Por lo tanto, según Chomsky, el lenguaje origina algo en el cerebro que ya incluye el conocimiento necesario para utilizar el idioma a adquirir.

En este sentido, lo único de lo que se precisa es de la capacidad de identificar los sonidos correctos para asociarlos con los elementos característicos del medio ambiente. Asimismo, Chomsky alega que el niño llega a conocer mucho más de lo que ha "aprendido", adquiriendo un conocimiento de la lengua que va mucho más allá de los datos lingüísticos primarios presentados. Por tanto, de esta misma observación deriva la hipótesis de que existe una Gramática Universal, impulsada por la intensa curiosidad sensorial observada en los niños pequeños, que les permite aprender una lengua de manera más sencilla, con un nivel de competencia muy alto y con muy poco estímulo.

Otras de las teorías de la adquisición del lenguaje derivan del conductismo, donde las personas al igual que los animales aprenden por medio de estímulos-respuesta. El docente es la figura central y la única fuente de información, quién da una recompensa o un castigo en función de cómo el individuo lo realice, lo cual es denominado refuerzo positivo para remodelar la conducta. De este modo, esta teoría se caracteriza por ser memorística, y parte de la base de que el individuo no sabe y el docente tiene que enseñar todo mediante exposición directa. Así pues, esta teoría recoge solamente lo observable, puesto que no estudia la respuesta del alumnado (Skinner, 1938).

Otras teorías sobre la adquisición del lenguaje derivan del cognitivismo, según el cual el ser humano es capaz de analizar los estímulos y modelos que se le presentan, y basar su propio aprendizaje en un entendimiento sobre sus propias reacciones a los datos sensoriales. Esta teoría está íntimamente ligada al desarrollo de la inteligencia para poder hablar o adquirir el lenguaje mediante procesos de asimilación, como lo afirma Piaget (1926):

La fuente de las operaciones mentales no hay que buscarla en el lenguaje, puesto que entiende que la cognición no depende del lenguaje para su desarrollo, sino que el desarrollo cognitivo está al principio relacionado con

el desarrollo de una serie de esquemas sensorio-motores encargados de organizar la experiencia. (p. 178).

Así pues, esta teoría es reflejada en el currículo español de Educación Primaria, en el cual se establece que los estudiantes deben reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Para finalizar este apartado es preciso contemplar las cinco hipótesis de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1982):

1. *The Acquisition-Learning Hypothesis*: Según esta hipótesis, Krashen distingue entre “*acquisition*” como desarrollo de la competencia mediante el uso del lenguaje para la “*real communication*”, y “*learning*” como “*knowing about*” o “*formal knowledge*” de un lenguaje. Mientras que la adquisición es un proceso subconsciente que está enfocado al uso de la lengua para un propósito comunicativo, el aprendizaje es un proceso consciente en donde se presentan de forma explícita las reglas y la corrección de los errores cometidos.
2. *The Natural Order Hypothesis*: Según esta hipótesis, los elementos del lenguaje se adquieren en un orden predecible en todos los idiomas. Krashen propone que los estudiantes de una segunda lengua deben seguir el orden *natural* de la adquisición de los morfemas gramaticales. Así pues, la adquisición de la primera lengua está estrechamente relacionada con el desarrollo cognitivo de los bebés, mientras que los estudiantes de una segunda lengua tienen la mayoría de estas facilidades presentes, incluso cuando son niños.
3. *The Monitor Hypothesis*: Según esta hipótesis, el aprendizaje tiene la función de *monitor*, es decir, la gramática no gobierna ni restringe las producciones verbales, es más bien una referencia para comprobar la corrección de dichas producciones verbales. Antes de que el individuo produzca lo que va a decir, lo “escanea” internamente para detectar los posibles fallos y utiliza el sistema aprendido para hacer correcciones. De este modo, la autocorrección sucede tras la producción verbal del individuo cuando usa el monitor, para corregir lo que ha dicho.
4. *Comprehensible Input Hypothesis*: Según esta hipótesis, el individuo solo puede adquirir una segunda lengua cuando es capaz de obtener mensajes que puede comprender. De este modo, el *input* debe ser simplificado a la vez que contiene

elementos nuevos, lo cual se denomina $i + 1$, para enriquecer la capacidad de comprensión de la lengua del individuo. Más adelante esta hipótesis se recogerá en profundidad.

5. *The Affective Filter Hypothesis*: Según esta hipótesis, las variables de actitud están íntimamente relacionadas con la adquisición del idioma. Por ejemplo, un bajo nivel de ansiedad, una alta motivación, así como una buena autoestima y confianza facilitan el proceso de adquisición de una segunda lengua, mientras que el bloqueo mental hace que dicho proceso resulte más complejo.

En definitiva, según estas hipótesis, todos los individuos adquieren una segunda lengua de la misma manera, cuando obtienen datos comprensibles y cuando su filtro afectivo está abierto para la entrada de dichos datos.

4.1.3. Factores del proceso de adquisición de una lengua extranjera

El éxito del proceso de adquisición de una lengua extranjera está condicionado por diversos factores que se deben tener en cuenta. Desde esta óptica, cabe destacar el estudio de Bernaus (2001), donde se muestran algunos de los siguientes factores individuales:

Agrupados en tres categorías: a) factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad; b) factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje, y c) factores afectivos: actitudes y motivación. (p. 80)

Los factores biológicos, tales como la edad y la personalidad, son muy variados y difieren de un estudiante a otro. En lo que respecta al factor de la edad, muchos de los científicos no están de acuerdo con que una edad sea preferible a otra para la adquisición de una lengua extranjera. Algunas investigaciones alegan que durante las edades más tempranas se adquiere más rápidamente el dominio de la lengua extranjera (Huarte de San Juan, 1998). Sin embargo, otros estudios afirman que:

Los adultos aprenden con más rapidez que los niños, pero éstos tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación. En cuanto al vocabulario y la gramática, los adolescentes muestran un rendimiento más elevado. (Bernaus, 2001, p. 81)

Del mismo modo, la personalidad incide en gran medida en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Así pues, en el contexto del aula, el docente debe saber gestionar de manera apropiada las diferentes dimensiones de personalidad del alumnado y distinguir entre los alumnos extrovertidos e introvertidos (Bernaus, 2001):

Varios estudios sobre estos rasgos de personalidad relacionados con el aprendizaje de lenguas afirman que los alumnos extrovertidos consiguen mejores resultados en los tests orales, puesto que pueden improvisar con más facilidad que los introvertidos. En cambio, los resultados de los aprendices introvertidos en los tests escritos de LE (lectura y escritura), que requieren procesos más conscientes, superan en resultados a los obtenidos por alumnos extrovertidos. (p. 84)

Así pues, mientras que los alumnos extrovertidos participan más activamente y gracias a ello adquieren de manera más efectiva la lengua meta, a los alumnos que son más introvertidos se les hace más complejo el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por lo tanto, el docente debe facilitar las interacciones en el aula para desarrollar dicho proceso de manera adecuada, atendiendo a todas las necesidades del alumnado.

De igual importancia, los factores cognitivos tales como la inteligencia, las aptitudes lingüísticas, los estilos y estrategias de aprendizaje, están intrínsecamente relacionados con los afectivos, es decir, ambos interactúan entre ellos (Murillo, 2020). Por ejemplo, haciendo alusión a la Hipótesis del Filtro Afectivo (Krashen, 1982), un bajo nivel de ansiedad, una alta motivación, así como una buena autoestima y confianza facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que lo contrario hace que dificulte dicho proceso.

En definitiva, existe una gran diversidad de factores que influyen en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, tales como la relación de la lengua a adquirir con el entorno social, el nivel sociocultural, la ubicación geográfica y un largo etcétera, por lo que no es posible abordarlos todos. Así pues, todos estos factores contribuyen a las diferencias entre un estudiante con otro, los contextos en los que adquiere una segunda lengua, así como las diferentes condiciones que puedan existir. Todo esto hace que dicho proceso sea más complejo y que aún quede mucho por analizar y descubrir en este ámbito. Asimismo, el rol del docente asume un papel muy importante en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, en donde

se deben tener en cuenta los factores que influyen en dicho proceso y la gran variedad de estos, sabiendo gestionar las diferentes situaciones que puedan surgir, creando procesos de comunicación y satisfaciendo las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas en cada momento.

4.1.4. Métodos de enseñanza de la lengua basados en la adquisición

A lo largo de la historia, la adquisición de lenguas ha tenido suma importancia y se ha prestado mucha atención a los métodos que podrían ser mejor utilizados para este propósito.

El objetivo principal es enseñar a los estudiantes a utilizar una lengua extranjera de una manera fluida en el contexto y las circunstancias correctas.

Teniendo en cuenta este propósito, las tendencias pedagógicas actuales y la legislación educativa, los métodos de enseñanza en los que nos vamos a centrar son: *Communicative Approach*, *Total Physical Response* y *Task Based Approach / Action-Oriented Approach*.

En lo que respecta al *Communicative Approach* tiene como objetivo final hacer uso de la lengua como forma de comunicación. De este modo, cabe resaltar la adquisición de estructuras lingüísticas y vocabulario para un desarrollo progresivo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972). Dicha adquisición se lleva a cabo a través de juegos, *role-playings*, *troubleshooting task*, y un largo etcétera. Estas actividades deben ser verdaderamente comunicativas, teniendo en cuenta tres formas principales, vacío de información, elección y retroalimentación (Johnson & Morrow, 1981), y siempre deben llevarse a cabo mediante pequeños grupos de estudiantes para favorecer la interacción y la negociación de los significados. El vacío de información tiene cabida cuando una persona intercambia conocimientos con otra persona que no los tiene, de este modo la persona que está transmitiendo dichos conocimientos tiene la elección de lo que va a decir y cómo lo va a decir. Si la persona que está hablando solo tiene una posibilidad de elección, el intercambio no será comunicativo. Si quien ha de responder, solo puede hacerlo de la misma forma que otro de sus compañeros o compañeras, la comunicación no será real. De este modo, si la persona que está escuchando no tiene oportunidad de ofrecer su respuesta o retroalimentación, el intercambio no será una comunicación. Finalmente, cabe destacar otras de las características principales de este método, el uso de materiales auténticos para que los estudiantes puedan desarrollar estrategias de comprensión de la misma forma que los hablantes nativos.

El método *Total Physical Response* (Asher, 1966) se centra principalmente en la comprensión oral y consiste en que el estudiante debe escuchar las instrucciones que le da el profesorado en la lengua extranjera y responder físicamente según dichas instrucciones. James Asher considera que la forma de adquirir una segunda lengua es la misma en la que los niños y las niñas adquieren su lengua materna. De este modo, quien está enseñando el idioma dirige el comportamiento del alumnado y estos son meros imitadores de su modelo no verbal. Asimismo, es preciso hacer uso de órdenes -en forma de verbo imperativo-que sean en la medida de lo posible divertidas para demostrar al alumnado que adquirir una segunda lengua puede ser entretenido, lo que da lugar a una reducción de ansiedad, así como a una sensación de éxito que facilite el proceso de adquisición de una segunda lengua. En definitiva se enfatiza la lengua hablada sobre la escrita.

El método *Task Based Approach* se ha desarrollado desde la última década del siglo XX y tiene como objetivo adquirir un lenguaje auténtico mediante el desempeño de tareas significativas, negociando el significado con la lengua meta. Asimismo, existen diversas definiciones de la palabra “tarea” tales como: “an activity which required learners to arrive to an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process” (Prabhu, 1987, p. 17). De este modo, es preciso determinar qué tema puede motivar al alumnado y ser un buen estímulo para su proceso de adquisición de una lengua extranjera, cómo será la tarea final donde sean capaces de mostrar su evolución, cuáles serán los objetivos, qué habilidades van a desarrollar, qué contenidos se van a estudiar, qué estrategias y estilos de aprendizaje se van a aplicar, cómo se va a facilitar la preparación de la tarea final al alumnado, qué tipo de subtareas se van a utilizar y qué instrumentos se van a llevar a cabo para hacer una valoración formativa del trabajo realizado.

Con una base muy similar al *Task Based Approach* surge el denominado *Action-Oriented Approach*. Fue el proyecto original de lenguas modernas del Consejo de Europa que finalmente se introdujo en 2002 por el MCER como una orientación metodológica para la enseñanza y adquisición de idiomas, donde los estudiantes son agentes sociales que realizan acciones de interacción social con un objetivo más allá de la dimensión lingüística (Consejo de Europa, 2002). Del mismo modo, este método se corresponde con que el proceso de adquisición de una lengua debe ser una experiencia más allá de las reglas gramaticales (Harmer, 1993).

En definitiva, existe una amplia variedad de métodos con los que llevar a cabo el proceso de enseñanza de una segunda lengua con objeto de que los estudiantes adquieran dicha lengua de la manera más adecuada posible, favoreciendo su implicación en un contexto natural.

4.2. El *input* lingüístico-discursivo

Actualmente las lenguas extranjeras ocupan un lugar predominante en el campo de la educación, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Asimismo, la adquisición de una segunda lengua es un proceso a medio-largo plazo donde se pretende que todos sean capaces de comunicarse con eficacia. Por tanto, este apartado trata sobre la gestión de la docencia y el aprendizaje para el proceso de adquisición de una segunda lengua en relación al *input* lingüístico-discursivo.

El rol que debe asumir el docente de lenguas extranjeras tiene como objetivo facilitar al alumnado una gran cantidad de *input* comprensible. Es decir, hacer que los estudiantes comprendan -por medio de mecanismos inconscientes y con apoyo de ejemplos- el idioma. De este modo, para adquirir una segunda lengua y facilitar su comprensión, el *input* debe ser simplificado, añadiendo siempre elementos nuevos para enriquecer la adquisición de la lengua extranjera. Esto es lo que se denomina *i+1*, lo que la persona ya conoce y un poco más de lo que no, con objeto de mejorar su capacidad de comprensión de la lengua. Así pues, ese *input* no debe ser secuenciado gramaticalmente, sino que debe ser como cuando el individuo adquiere su lengua materna durante la etapa de pre-producción (Krashen, 1985).

Asimismo, en el momento que el alumnado comience a desarrollar la destreza del *Speaking*, lo más importante es que entiendan la lengua a adquirir. De esta manera, para llevar a cabo la optimización del proceso de adquisición de una segunda lengua, es necesario respetar el “*silent period*” de los estudiantes así como el desfase que se origina entre el lenguaje recibido y la producción, para que puedan procesar adecuadamente el *input* recibido. (Krashen, 1985)

4.2.1. Desarrollo de la hipótesis

La hipótesis del *input* comprensible (Krashen, 1983) establece el núcleo de la teoría general del proceso de adquisición de una segunda lengua. Dicha hipótesis sostiene que, el individuo únicamente es capaz de adquirir el lenguaje mediante la obtención de datos comprensibles que contengan elementos o estructuras lingüísticas, con un ligero nivel más alto de su competencia actual, para que de este modo, el individuo se enriquezca lingüísticamente. Desde esta óptica, Krashen ideó la fórmula $i + 1$ haciendo referencia al *input* comprensible (i), el cual debe incluir elementos y estructuras lingüísticas con un nivel más alto ($+1$) del que el individuo posea actualmente. Por tanto, Krashen (1985) afirma que: “comprehensible input is the essential ingredient for second-language acquisition” (p. 4)

De este modo, el individuo, sin tener una base teórica de gramática adquirida, es capaz de entender el lenguaje con ayuda del contexto, conocimiento del mundo e información extralingüística. Por tanto, la destreza del *Speaking* deriva de la competencia adquirida al recibir *input* comprensible durante el “*silent period*” antes de comenzar la producción en la lengua meta. Durante el periodo de silencio el individuo recibe información lingüística, y así pues, consolida el vocabulario, las estructuras gramaticales, el ritmo, la entonación, y un largo etcétera. De este modo, al mantener una escucha activa, el individuo es capaz de reconocer cada vez más expresiones y términos, a pesar de no poder emitir aún ningún mensaje en el idioma a adquirir. No obstante, durante el comienzo del periodo de la expresión oral, el individuo es capaz de comprender más de lo que expresa (Anderson y Lynch, 1988).

Asimismo, durante el desarrollo de la comprensión oral al estar recibiendo *input* comprensible de un modo efectivo, servirá para sentar las bases de una expresión oral adecuada (*output*). Por lo tanto, cabe destacar en esta cuestión, que el desarrollo de la fluidez en la actuación lingüística no puede ser enseñada de ningún modo, sino que esta surge desde un enfoque natural a base de práctica, después de que el individuo haya desarrollado en mayor medida su competencia de la apropiación de datos (*intake*) (Krashen, 1983).

En definitiva, la hipótesis del *input* comprensible consiste en que el individuo sea capaz de obtener mensajes que pueda comprender, de forma natural en un contexto determinado. Así pues, se trata de un proceso mental subconsciente, en donde el cerebro organiza y comprende el *input* recibido y así pues, activa los mecanismos de producción del habla (Krashen, 1983).

4.2.2. La comprensión oral

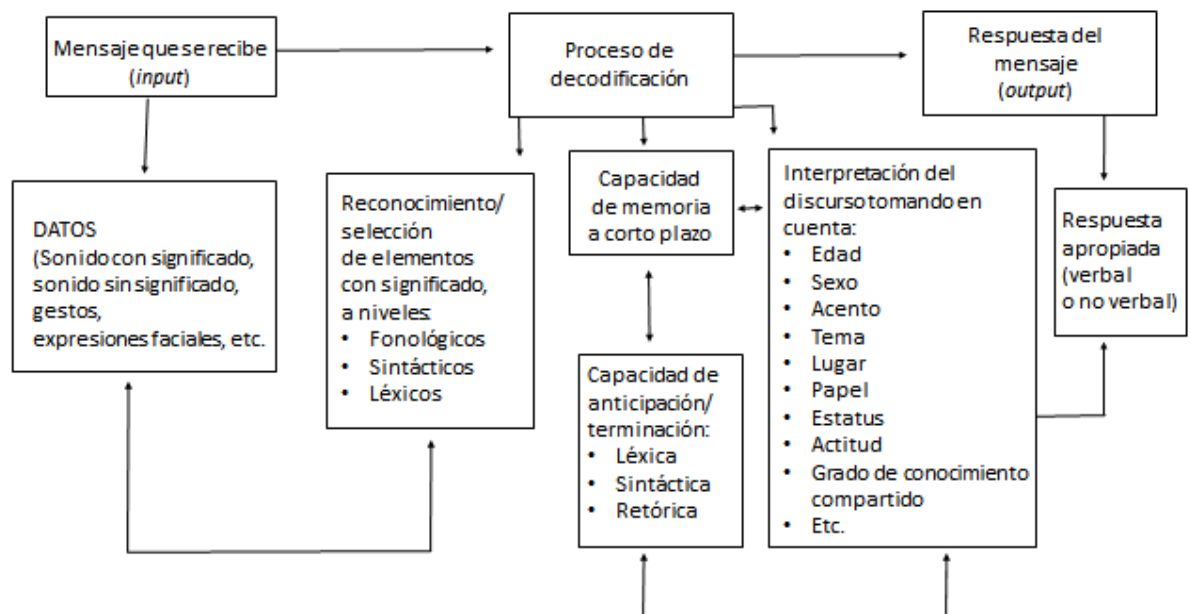
La comprensión oral (*listening*) es una de las destrezas lingüísticas que pone en manifiesto la postura activa y pasiva del oyente. Según O' Malley, Chamot y Küpper (1989):

Listening comprehension is viewed theoretically as an active process in which individuals focus on selected aspects of aural input, construct meaning from passages, and relate what they hear to existing knowledge (p. 18).

Generalmente, cuando el individuo está haciendo uso de la lengua materna o bien de otra lengua adquirida, no es consciente de los múltiples aspectos que implica la comprensión oral. Así pues, la hipótesis del *input* en relación a la comprensión oral, es un proceso subconsciente causal que se lleva a cabo a partir de escuchar, comprender y adquirir. Es decir, la comprensión es una condición ampliamente necesaria para llevar a cabo el proceso de adquisición de un idioma. Conforme el individuo sea capaz de obtener mensajes que pueda comprender, el dominio de las estructuras del lenguaje aumenta (Krashen, 1980).

En este sentido, Feria Rodríguez (1990) propone el siguiente esquema según Maley (1988) para explicar los procesos mediadores entre el *input* recibido y la respuesta:

Figura 1. *Elementos y procesos implicados en la comprensión oral* (Tomado de Feria Rodríguez, 1990, p. 66)



A partir de la observación de este esquema, las subdestrezas que operan en el proceso de decodificación son:

1. *Reconocimiento*: Consiste en reconocer los sonidos del discurso y distinguirlos de otros sonidos.
2. *Selección*: Consiste en seleccionar sonidos y palabras agrupándolos en unidades con significado, así como seleccionar aquella información que es relevante.
3. *Memoria a corto plazo*: Consiste en que la información seleccionada previamente se almacena en la memoria a corto plazo. De esta manera, dicha información puede influir o ser influida debido a la nueva información la cual puede hacer reinterpretar la información anterior, así como a interpretar lo que viene a continuación.
4. *Inferencia*: Consiste en inferir todo aquello que está implícito y que no se dice directamente (edad, sexo, relación entre los hablantes, etc.)

De este modo, la comprensión oral en relación al *comprehensible input* aparece como un conjunto de procesos activos y complejos que tienen que ver con la comprensión de los contenidos y con el nivel de entendimiento (Byrnes, 1984).

4.2.3. Factores para su comprensibilidad

Actualmente, las teorías de la adquisición de una lengua extranjera señalan que el *input*, la interacción y la motivación son los pilares fundamentales para llevar a cabo una buena adquisición y comprensibilidad de las lenguas. De igual forma, el docente juega un papel muy importante y debe tener en cuenta estos factores en el momento de enseñar la lengua a adquirir (Krashen, 1985).

Stern (1983) alega que existe una serie de factores que influyen en la comprensibilidad oral del *input* recibido, tales como los factores sociales, que hacen referencia al contexto social. En este sentido, el autor hace una distinción entre factores lingüísticos, socioculturales, histórico-políticos y educativos:

Respecto a los factores lingüísticos, las diferencias que existen entre la lengua materna y la segunda lengua pueden obstaculizar el proceso de comprensión del lenguaje.

En relación a los factores socioculturales tales como la religión, la etnia, la cultura y un largo etcétera, da lugar a que los grupos ya formados dentro de una sociedad pueden tener actitudes distintas en el momento de enfrentarse a una lengua extranjera, lo cual tiene que ver con la comprensibilidad del *input* recibido.

Asimismo, la Historia y la política influyen de forma diferente en cada país, otorgando menor o mayor importancia al proceso de adquisición de una segunda lengua y por lo tanto, a la comprensibilidad del lenguaje.

Otra serie de factores que intervienen en la comprensibilidad del lenguaje según Stern (1983), son las características individuales, que hacen referencia a los factores internos de cada individuo, tales como la edad. En este sentido, Krashen (1983) sostiene que: “Children are better with respect to the final achievement. However, adults are faster to achieve proficiency in the second language.”(p. 45).

Asimismo, respecto al factor de la edad, Stern (1983) considera que no existe una cifra fija para la adquisición de un segundo idioma. Es decir, tanto los adultos como los niños tienen una forma de adquisición similar del lenguaje, dando lugar a las mismas etapas en la lengua materna y en la segunda lengua. Además, la edad está íntimamente relacionada con el ritmo de aprendizaje de cada individuo y la forma de adquirir los diferentes aspectos lingüísticos.

De igual modo, existen diferencias psicológicas, tales como que el individuo durante su temprana edad tenga mejores destrezas en relación a lo social y comunicativo, mientras que los adultos sean mejores en el ámbito académico y cognitivo.

En este sentido, Krashen (1983) afirma que las personas adultas que adquieren una segunda lengua son capaces de conseguir mayor cantidad de *input* comprensible, dada su amplia experiencia en gestionar conversaciones en su lengua materna.

Dentro de los factores cognitivos Stern (1983) destaca la aptitud, cuyo significado para él es la capacidad extraordinaria que tienen algunas personas para adquirir una segunda lengua, favoreciendo el *input* comprensible.

En cuanto a los aspectos afectivos, destacan la actitud y la motivación, la cual es directamente proporcional al grado de interés que el individuo posea sobre el tema

seleccionado, de ahí la importancia de facilitar al individuo un *rich and comprehensible input* (Krashen 1985).

Asimismo, en relación a los factores afectivos, las variables de actitud están íntimamente relacionadas con la adquisición del idioma. Por ejemplo, haciendo alusión a la hipótesis del filtro afectivo (Krashen 1982), un bajo nivel de ansiedad, una alta motivación, así como una buena autoestima y confianza facilita la comprensión del *input* recibido, mientras que el bloqueo mental de estas mismas, hace que resulte más complejo.

Finalmente, otro de los factores que influyen en la comprensión oral, es el contexto de aprendizaje. Desde esta óptica Stern (1983) distingue entre un contexto más natural y otro de aprendizaje, por lo que podemos extrapolar la hipótesis de adquisición/aprendizaje (Krashen, 1982). En relación a la comprensibilidad del *input* recibido, respecto a la adquisición, el individuo está en contacto con el idioma de una forma natural con un propósito comunicativo, mientras que en el contexto de aprendizaje el individuo se centra de forma explícita en las reglas gramaticales. Por tanto, el *input* adquirido por el individuo no puede considerarse igual, lo que reafirma la influencia de cada contexto en la adquisición de una segunda lengua.

4.2.4. Estrategias didácticas para el aula de Educación Primaria

Las estrategias son los procedimientos o recursos para lograr aprendizajes significativos, es decir, que el individuo sea capaz de asociar la información nueva con la que ya posee (Ausubel, 1968). Por lo tanto, es fundamental que el *input* recibido se ajuste a su conocimiento para favorecer el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Del mismo modo, para que el alumnado de Educación Primaria sea capaz de obtener *input* comprensible y por tanto, adquirir una segunda lengua, es muy importante el empleo de comunicación no verbal, apoyo visual, así como atender a los diferentes ajustes conversacionales a la hora de enseñar una lengua extranjera.

En relación al empleo de la comunicación no verbal, destacan varios aspectos a tener en cuenta en el aula, como la kinésica, la proxémica y recursos paralingüísticos y paratextuales entre otros.

La kinésica (Ekman, 1969) estudia los gestos y los movimientos, los cuales se elaboran a la vez que el individuo emite el discurso. De este modo, es necesario que haya una sincronía entre la comunicación verbal y no verbal, para que el alumnado sea capaz de obtener *input* comprensible asociando la información recibida con los gestos y movimientos que el docente haga durante su discurso en la lengua extranjera a enseñar. Asimismo, el alumnado capta antes el lenguaje no verbal, puesto que la gesticulación es un elemento cultural.

La proxémica (Hall, 1968) es el estudio de las relaciones y comunicación entre los individuos, mediante el espacio y la distancia con la que les rodea. Dicho estudio hace referencia a las competencias comunicativas individuales y a la manera en que las normas sociales y culturales sobre el espacio limitan estas. Por lo tanto, es muy importante que el docente establezca una buena distribución de los espacios en el interior del aula, que permita al alumnado aprender a utilizar y percibir el espacio físico y su intimidad, favoreciendo una buena comunicación y comprensión del *input* recibido en el aula, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Según el Consejo de Europa (2002), los recursos paralingüísticos y paratextuales en el aula son necesarios para que el docente facilite la información al alumnado y estos sean capaces de desarrollar una buena comprensión en la lengua extranjera a adquirir. Asimismo, el docente debe asegurarse de que los estudiantes estén siendo capaces de obtener *input* comprensible.

En relación al apoyo visual, según Santana (2009), el uso de materiales didácticos, tales como organizadores gráficos, *flashcards*, marionetas, mapas, dibujos y un largo etcétera, sirven para ayudar al alumnado a obtener *input* comprensible en un determinado contexto, favoreciendo su interés y motivación durante el proceso de adquisición de una segunda lengua. De este modo, el docente facilita la comprensión de los contenidos al alumnado, logrando que lo entiendan mejor y más rápidamente y pudiendo ser el *input* estimulado.

Respecto a los ajustes conversacionales, cabe destacar la correcta modulación de la voz del docente en el aula, donde los cambios de tono deben ajustarse a los cambios de pensamiento, conforme al contexto y a la intención con la que se habla. Para ello, el docente debe utilizar un tono de voz apropiado, favoreciendo la comprensión del *input* lingüístico en el aula y evitando la distracción del alumnado (Martin & Darnley, 1996).

En este sentido, la prosodia se trata del conjunto de fenómenos fónicos, tales como, la entonación, la velocidad al hablar, el ritmo y un largo etcétera, en donde el maestro/a debe emitir el discurso de forma organizada y apropiada al contexto. De este modo, el alumnado debe ser capaz de interpretar lo que dice el docente, favoreciendo a su vez la comprensión del *input* recibido en el aula (Martinez, 1996).

Asimismo, desde esta óptica, cabe destacar el uso de pausas y silencios. Según Cesteros (1999), la ausencia del sonido también comunica. Por ejemplo, las pausas sirven, entre otros aspectos, para dar tiempo al alumnado a comprender y escuchar el *input* recibido, y de este modo, mantener una buena comunicación en el aula, favoreciendo al proceso de adquisición de una lengua extranjera. Así pues, el silencio es un elemento conversacional, significativo, sujeto a diversas interpretaciones dependiendo fundamentalmente del contexto situacional en el que se produce la interacción.

De esta manera, gracias a todo este tipo de estrategias en el aula, cuando el individuo escucha con sumo interés lo que le están transmitiendo, su mente comienza a establecer relaciones entre lo que oye y la información o conocimiento que tiene almacenado en su memoria, favoreciendo el *input* comprensible (Krashen, 1985).

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Identificación del contexto

El centro escolar se encuentra en la Comunidad Autónoma Castilla y León, concretamente en la localidad de Valladolid, cercano al casco histórico y muy próximo al campus universitario de la ciudad.

Se trata de un colegio público, de línea 1 y con sección bilingüe, cuyas clases están formadas por 20 alumnos aproximadamente. Las áreas de Primera Lengua Extranjera y Educación Artística (*Arts* y *Music*) se imparten en inglés.

Su influencia en el Proyecto Educativo de Centro se basa en una escuela de calidad, integradora y flexible, donde el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje.

5.1.1. Entorno socio-educativo

El colegio destaca por la heterogeneidad del alumnado, encontrándose alumnos y alumnas de familias inmigrantes, siendo de etnias y nacionalidades diferentes. En relación al entorno socio-educativo, predominan las familias de clase obrera. A pesar de no pertenecer al programa centros 2030, se trata de un entorno socialmente desfavorecido con un nivel de recursos económicos bajo.

Así pues, para poder dar respuesta a la diversidad del alumnado, el centro escolar cuenta con profesorado de apoyo para los estudiantes con necesidades específicas para alcanzar el ritmo natural de la clase, tal y como se indica en la *ORDEN EDU/136/2019, de 20 de febrero, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León*.

En relación a las zonas y recursos urbanos accesibles y cercanos al centro escolar, se encuentran varias líneas de autobuses en cuanto el servicio de movilidad de transporte público, para que todos los niños y niñas puedan ir al colegio sin importar las distancias desde sus hogares.

5.1.2. El centro y el aula: características

Centrándonos en el edificio de Educación Primaria, está formado por tres plantas. En la planta baja se encuentran las aulas de 1° de Primaria y 2° de Primaria, así como el despacho del conserje, el comedor, el patio, el gimnasio, un espacio destinado para la P.T., y un aula de música dónde se encuentran diversos instrumentos musicales. En la primera planta se encuentran las aulas de 3° de Primaria y 4° de Primaria, así como el despacho de dirección del Centro Escolar y la sala de profesores. Finalmente en la segunda planta se encuentran las aulas de 5° de Primaria y 6° de Primaria, dónde están también la biblioteca y la sala de informática.

El aula cuenta con una pizarra de tiza situada en la parte central de la pared, mientras que a su derecha, junto a ésta, se encuentra una pizarra digital con un proyector, todo ello conectado a un ordenador fijo situado en la esquina frontal derecha de la clase. En la parte izquierda se encuentra la mesa del profesor y justo detrás, un armario destinado al uso del mismo. En la pared derecha de la clase, se encuentran unos percheros para que el alumnado pueda colgar sus pertenencias, así como una mesa con gel hidroalcohólico para desinfectarse las manos y los objetos a utilizar. Al fondo de la clase se encuentran diversos armarios para guardar juegos de mesa, materiales para dibujar y pintar, libros de lectura y diccionarios.

Los pupitres del alumnado están agrupados de uno en uno, dada la situación que existe debido al Covid-19. El aula posee 5 ventanas al lado izquierdo de la clase, por lo que hay una gran luminosidad y cuenta con las comodidades básicas para el correcto desarrollo de las actividades como la luz, la limpieza, el espacio, la ventilación y las temperaturas adecuadas.

Cabe destacar la decoración de la clase, como por ejemplo, los números en inglés, *flashcards* sobre el vocabulario, manualidades realizadas por ellos mismos, así como una mini pizarra hecha con papel plastificado donde se apuntan los deberes que tienen que hacer cada día. Todos estos materiales constituyen el aprendizaje periférico de los estudiantes, suponiendo una fuente importante de *input* lingüístico (en este caso visual); lo cual fomenta una buena organización hacia el alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, la distribución del aula facilita el acceso de los niños y niñas a los objetos y materiales que necesiten. Cada material didáctico tiene un sitio específico para que el estudiante adquiera autonomía y así asuma pequeñas responsabilidades. De esta manera, se consigue también guardar un buen distanciamiento físico y evitar aglomeraciones.

5.2. Propuesta de intervención

La propuesta didáctica que se va a presentar a continuación se fundamenta en la hipótesis del *input* comprensible (Krashen, 1982), así como en las ideas nombradas anteriormente.

Esta propuesta va dirigida al alumnado del primer internivel, en concreto 2º de Educación Primaria, cuya aula consta de 12 estudiantes. En dicha aula no es necesario realizar adaptaciones, puesto que el alumnado extranjero lleva muchos años viviendo en el país y, por tanto, no hay ningún estudiante con diversidad lingüística y cultural, ni tampoco con diversidad funcional, puesto que ninguno presenta un diagnóstico al respecto.

Asimismo, es fundamental el contacto diario con la lengua extranjera a adquirir, ya que favorece en gran medida, la comprensión del *input* lingüístico recibido. Para ello, durante la propuesta didáctica, el maestro/a lo primero que hace es familiarizar al alumnado con una serie de estructuras básicas que permiten agilizar el ritmo de comprensión oral de la lengua inglesa por parte de los estudiantes. Para ello, el maestro/a debe tener en cuenta la agrupación de los alumnos y alumnas en todo momento, para que estos se encuentren con posibilidades reales de comunicación.

La propuesta didáctica se denomina *Clothes Zone* y, a continuación, se presentan 4 sesiones en sentido cronológico de una hora de duración, como muestra significativa de la propuesta en torno al *input* comprensible.

5.2.1. Justificación de las actividades

Las actividades están basadas en torno al *input* comprensible y son interactivas, para que el alumnado sea capaz de obtener mensajes que pueda comprender, permitiéndoles asociar las palabras y funciones comunicativas con sus significados.

En algunas de las actividades, a lo largo de la propuesta, se puede observar cómo el maestro/a dirige y controla la actividad, donde este puede comprobar que cada uno de los estudiantes está recibiendo de manera adecuada un buen *input* comprensible en la lengua extranjera a adquirir, al realizar de forma correcta las instrucciones que el maestro/a les da.

Sin embargo, en otras de las actividades a lo largo de la propuesta, cada estudiante interacciona con el resto del grupo, donde el maestro/a es un mero guía que ayuda al alumnado

en su proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por tanto, el peso de este tipo de actividades recae en los alumnos y alumnas. Por ejemplo, en las actividades relacionadas con la mímica, cada estudiante debe representar que lleva puesta una determinada prenda de vestir, mientras que el resto del alumnado debe ser capaz de obtener la información necesaria para comprender a qué prenda de vestir se refiere.

De este modo, lo que se pretende con cada actividad es que los estudiantes comprendan de manera apropiada la lengua extranjera a adquirir, mediante situaciones cotidianas sobre el vocabulario de las prendas de vestir. Así pues, a lo largo de las sesiones se verá una amplia variedad de actividades, para potenciar el interés del alumnado que es uno de los principales factores que determinará su implicación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Tanto en unas actividades como en otras, muchas de ellas precisan de material especial para su puesta en práctica, tales como *flashcards* o incluso material real para que el alumnado sea capaz de visualizar mejor los contenidos en un contexto real y así obtener un *input* lingüístico rico en significado. Por tanto, el material didáctico utilizado para cada una de las actividades es escogido según el grado de comprensión y madurez por parte del alumnado.

En definitiva, todas las actividades son altamente comunicativas, gracias al uso de gestos, modulación de la voz y el apoyo visual de cada actividad, favoreciendo el proceso de adquisición de una lengua extranjera, así como la comprensión del *input* recibido.

5.2.2. Planificación curricular

La propuesta curricular está diseñada para el área de Lengua Extranjera-Inglés, con la que se pretende ofrecer un instrumento de planificación curricular concebido como una muestra significativa de la unidad didáctica denominada *Clothes Zone* para 2º de Primaria. Así pues, el proceso de adquisición de una segunda lengua se articula con la metodología *Total Physical Response* en torno al *input* comprensible.

De este modo, los principios didácticos en que se sustenta la propuesta curricular son, promover la participación y motivación del alumnado para que este se implique a lo largo de todas las sesiones y ofrecer un *input* rico en significado que, a su vez, contenga elementos nuevos, lo cual se denomina $i + 1$ (Krashen, 1982).

Por lo tanto, lo que se pretende es crear un contexto lingüístico auténtico, donde el alumnado desarrolle su capacidad para obtener datos comprensibles en la lengua extranjera adquirir.

5.2.2.1. Competencias clave y objetivos

El *Consejo de la Unión Europea* establece un entendimiento común de las competencias clave hoy y en el futuro, para que el alumnado alcance su máximo potencial. Así pues, algunas de las competencias clave que se desarrollan en esta unidad didáctica según la Comisión Europea (2019), son:

- *Multilingual competence.*
- *Personal, social and learning to learn competence.*
- *Cultural awareness and expression competence.*

Según el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, los objetivos de etapa que se desarrollan en esta unidad didáctica son:

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual, 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.

5.2.2.2. Contenidos y metodología

Los contenidos que se contemplan en esta planificación didáctica y que, a su vez, componen el currículo de Educación Primaria, son:

- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos, relativos a convenciones sociales (saludos y despedidas: “*Good afternoon* “*Good night*”), normas de cortesía (“*Sorry*”, “*Thank you*”), actitudes (interés y respeto por las personas de los países de habla inglesa), lenguaje no verbal (gestos, expresión facial, contacto visual), valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse.

- Funciones comunicativas, como saludos y despedidas, además de comprensión y uso de instrucciones sencillas.
- Utilización de estrategias básicas para apoyar la comprensión: escucha activa, lenguaje no verbal, lectura de imágenes, identificación de expresiones y rutinas.
- Movilización y uso de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.

La metodología utilizada en esta unidad didáctica es la llamada *Total Physical Response* (Asher, 1966) también conocida como TPR. Se trata de un método donde se combinan las capacidades verbales con las motrices, centrándose en el desarrollo de la comprensión oral del alumnado, a partir de las instrucciones prácticas que el maestro/a les da en la lengua extranjera a adquirir. De este modo, es fundamental que, sobre todo durante los cursos más tempranos, como es 2º de Primaria, el maestro/a gesticule todo lo que vaya diciendo y dé unas pautas de lo que hay que hacer en cada una de las actividades.

Así pues, el TPR entronca bien con el enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2001), favoreciendo de esta manera, la adquisición de la lengua inglesa, ya que las instrucciones orales que ofrece el docente son fuente de *input* lingüístico.

Por tanto cualquier cosa que ayude a obtener datos comprensibles, como dibujos, conocimiento del mundo, etc., ayuda a que el proceso de adquisición de una lengua extranjera se lleve a cabo de la manera más natural y atractiva posible.

5.2.2.3. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Los criterios de evaluación que se establecen en esta planificación, y que a su vez componen el currículo de Educación Primaria, en concreto en el Segundo Curso, Bloque 1 Comprensión de textos orales, son:

- Conocer y saber aplicar las estrategias básicas más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial o los puntos principales del texto.
- Identificar el sentido general y un repertorio limitado de vocabulario y de expresiones en textos orales muy breves y sencillos, con predominio de estructuras simples y léxico de uso muy frecuente [...]

- Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas.

Asimismo, los estándares de aprendizaje que se establecen en esta planificación, y que a su vez, componen el currículo de Educación Primaria, en concreto en el Segundo Curso, Bloque 1 Comprensión de textos orales, son:

- Comprende lo que se le dice en transacciones habituales muy sencillas (rutinas diarias del aula, instrucciones...).
- Entiende la información esencial en conversaciones breves y muy sencillas en las que participa, que traten sobre temas como por ejemplo, uno mismo, gustos, la familia, la escuela, descripción muy básica de objetos y animales, ropa, etcétera.
- Comprende el sentido general y lo esencial de narraciones orales adecuadas a su nivel con apoyo visual.

5.2.3. Planificación didáctica en torno al *input*

La planificación didáctica que se muestra en este Trabajo respecto a la asignatura Primera Lengua Extranjera, ha sido llevada a cabo mediante el método *Total Physical Response* (Asher, 1966) como he comentado anteriormente, donde el *input* es el eje principal de la planificación. Este método da suma importancia a la comprensión oral, donde el alumnado escucha y realiza las órdenes que el maestro/a le da en la lengua extranjera a adquirir. Para ello, se utilizan gestos, apoyo visual, modulación de la voz, etc., para contextualizar el significado del *input* lingüístico recibido y así obtener datos comprensibles.

De este modo, cuando el estudiante siga de manera correcta las instrucciones que el maestro/a le da, demostrará que las ha comprendido. Así pues, a lo largo de las sesiones, el alumnado deberá desarrollar en primer lugar la destreza de *Listening*, así como las otras demás destrezas de forma escalonada, ya que es esencial primero, dar confianza al alumnado antes de expresarse en una segunda lengua, y llevarse a cabo de manera similar a como adquirimos nuestra lengua materna.

En el apartado Anexos, se presenta la tabla general de la muestra significativa de la unidad didáctica, que incluye la etapa y curso al que va dirigida, su duración, las competencias que se trabajan según la Comisión Europea (2019), así como los objetivos generales, contenidos, actividades y criterios de evaluación. Asimismo, se encuentran cada una de las

tablas de sesión, las cuales incluyen los objetivos específicos, los contenidos, criterios de evaluación, así como cada de las actividades con su temporalización correspondiente.

Finalmente, debajo de cada tabla de sesión, aparecen las tablas de cada una de las actividades, donde se puede observar de qué tipo es, cuál es su duración, recursos, gestión del tiempo, así como lo más fundamental de todo, el *input* lingüístico.

Presentamos, a continuación, el modelo de tabla utilizado para la planificación didáctica de cada actividad:

Activity 1	Type:	Timing:
Classroom management:	Resources:	
Linguistic input:		

5.2.4 Descripción de las sesiones

Todas las sesiones, presentadas en el apartado Anexos, comienzan con una actividad de rutina, denominada *Good morning Song!*, donde el maestro/a a la vez que canta la canción, la representa mediante gestos, favoreciendo la comprensión del *input* lingüístico recibido por parte del alumnado a lo largo de todas las sesiones.

La primera sesión, consta de tres actividades de una duración estimada de 30, 20 y 5 minutos respectivamente.

La primera media hora está destinada a presentar los contenidos de la unidad, que en este caso son, las prendas de vestir y la estructura gramatical '*I'm wearing*', mediante el apoyo visual de la pizarra digital y el uso real de material auténtico, acerca de las prendas de vestir.

De esta manera, en cada diapositiva aparece una prenda de vestir, donde el maestro/a hace uso de gestos, modula la voz para captar la atención del alumnado, representando cada una de ellas, así como pronunciando todo el vocabulario junto con la estructura gramatical '*I'm wearing*', para que de este modo, todos los alumnos y alumnas obtengan mensajes que puedan comprender, favoreciendo el *input* lingüístico recibido.

Asimismo, también se trabajan los estampados (*spots, stripes, a design, plain*) donde gracias al apoyo visual, el alumnado adquiere de manera más natural el vocabulario.

Al final de dicha presentación, aparecen una serie de diapositivas de animales con prendas de vestir, con objeto de repasar el vocabulario de la unidad anterior junto con el de la unidad actual.

La segunda actividad consta de una duración estimada de 20 minutos y se denomina *Dress up your dolls!*. Dicha actividad es una de las cuales más se enfoca al método *Total Physical Response* (Asher, 1966), conocido también como TPR.

Consta de dos fichas, en una de ellas viene un muñeco y una muñeca, mientras que en la otra, vienen unos recortables acerca de las prendas de vestir. Así pues, el alumnado tendrá que recortar primero las figuras que aparecen en ambas fichas para realizar la actividad.

Una vez hayan superado todos este primer paso, el maestro/a les dará indicaciones prácticas acerca de lo que tienen que hacer. Por ejemplo, '*She is wearing a jumper*' o '*He's wearing a hat*', y así pues, el maestro/a podrá comprobar mediante observación sistemática, que el alumnado sabe diferenciar entre *She* para chica y *He* para chico, además de distinguir las prendas de vestir en la lengua extranjera a adquirir, y de este modo, satisfacer las necesidades de cada alumno/a en todo momento.

Finalmente, durante los últimos 5 minutos de la clase, se hará un bingo, el cual suele resultar muy atractivo para los estudiantes durante este periodo de edad. Así pues, esta actividad es idónea para favorecer el *input* lingüístico recibido y comprobar que son capaces de obtener mensajes que pueden comprender. De este modo, cada vez que la maestra dice por ejemplo, '*I'm wearing a skirt*', o bien se señala lo que lleva puesto mediante el uso real de material auténtico, o bien se coloca la *flashcard* donde se ponga dicha prenda de vestir.

Por tanto, a lo largo de las sesiones, durante la realización de las actividades acerca de los bingos, el maestro/a procurará decir primero por ejemplo, '*I'm wearing a jumper*', antes de enseñar la *flashcard* o incluso, haciendo cada vez menos gestos, para comprobar quiénes van

adquiriendo parte del vocabulario y ayudar a aquellos que más lo necesiten, satisfaciendo las necesidades del alumnado en todo momento.

La segunda sesión consta de tres actividades de una duración estimada de 15, 30 y 10 minutos respectivamente.

El primer cuarto de hora de la sesión está destinado a hacer tres rondas de Bingos, ya que como se explicó anteriormente, se trata de una actividad que, usualmente les resulta muy atractiva y motivadora a los estudiantes de edad temprana durante la etapa de Primaria. Además, es ideal para favorecer la comprensión del *input* lingüístico recibido y observar los diferentes ritmos en el proceso de adquisición de una lengua extranjera por parte del alumnado.

Durante la siguiente media hora, se realizará la actividad *Let 's design clothes* donde el maestro/a dará indicaciones prácticas al alumnado de aquello que tiene que hacer. Por ejemplo, *'Draw spots in the T-shirt'* y así con un sinnúmero de instrucciones más, para que el maestro/a pueda comprobar de esta manera, si el alumnado es capaz de obtener mensajes que puede comprender, favoreciendo el *input* lingüístico recibido, y por ende, el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Finalmente, los últimos diez minutos de la clase estarán destinados a realizar la actividad *'Dress up your dolls'*, la cual se realizó también en la sesión anterior, pero esta vez sin tener que recortar las figuras, puesto que ya lo tienen hecho de la sesión anterior.

La tercera sesión consta de tres actividades de una duración estimada de 15 minutos cada una, mientras que la última actividad a realizar, es de 10 minutos respectivamente.

La primera actividad consiste en hacer tres rondas de Bingos al igual que en la sesión anterior, con el fin de comenzar una clase de inglés de manera atractiva y motivadora.

La segunda actividad consiste en hacer un *Listening* acerca de las prendas de vestir, para enfatizar la estructura *'I'm wearing'* y favorecer la comprensión del *input* lingüístico recibido. Así pues, el alumnado tendrá que representar lo que dice el *Listening*, mediante el uso de gestos, mostrando a su vez, una buena comprensión oral en el idioma extranjero a adquirir.

La tercera actividad a realizar es denominada *Design clothes with colour dictation*, donde el alumnado tendrá que relacionar la representación gráfica de los estampados (*spots*,

stripes, a design, plain) con su palabra correspondiente. Así pues, a medida que el alumnado vaya terminando la actividad, el maestro/a se lo corregirá individualmente, comprobando que el estudiante ha adquirido los conocimientos. Finalmente, a raíz de esta actividad, se hará un *Colour dictation* sobre cómo colorear cada estampado, para seguir favoreciendo la comprensión del *input* lingüístico.

Finalmente, la última actividad denominada *I'm wearing... Surprise!* está relacionada con la mímica, donde cada estudiante deberá interactuar con el resto de sus compañeros, representando una determinada prenda de vestir que tienen que adivinar los demás.

La cuarta sesión consta de tres actividades de una duración estimada de 15 minutos cada una, mientras que la última actividad a realizar, es de 10 minutos respectivamente.

Durante esta hora, el maestro/a comprobará en gran medida, el grado de adquisición de los contenidos por parte del alumnado.

La primera actividad denominada *Point to clothes!* se realizará de manera individual, a través de las *flashcards*, donde el alumnado tiene que ser capaz de recordar de manera correcta el vocabulario. Así pues esta actividad de tipo *warm-up* servirá como repaso para la siguiente actividad denominada *Word Match*, donde el alumnado tiene que ser capaz de asociar cada palabra escrita con su representación gráfica correspondiente, trabajando de esta manera la destreza el *Reading*.

Más tarde, se procederá a hacer la actividad *Let 's dance!*, donde el alumnado, al mismo tiempo que escucha la canción, tendrá que representar cada prenda de vestir mediante el uso de gestos como si lo llevara puesto, favoreciendo la comprensión del *input* lingüístico recibido.

Finalmente, se realizará la actividad denominada *Clothes mimicry and design clothes!*, donde a cada estudiante se le dará una *flashcard* de una determinada prenda de vestir, que tendrá que representar con mímica, mientras que el resto de sus compañeros y compañeras tendrán que adivinarla diciendo por ejemplo, '*You're wearing a T-shirt*', y así pues, trabajar la destreza del *Speaking*.

Además, cada vez que un estudiante salga al encerado a realizar una representación con mímica, tendrá que ser capaz también de dibujar en la pizarra los diferentes estampados de las prendas de vestir, por ejemplo '*Draw spots*' o '*Draw a design*'.

Así pues, mediante el método *Total Physical Response* (Asher, 1966), el alumnado será capaz de adquirir el vocabulario y la gramática de forma natural y dinámica, no teniendo que pensar en su idioma materno, sino directamente en la lengua extranjera a adquirir.

Finalmente, cabe destacar el uso de una lista con los nombres del alumnado, la cual se encuentra omitida en la muestra de la planificación didáctica por razones de anonimato. Esta lista consiste en apuntar los puntos que los estudiantes van ganando a lo largo de las sesiones, según las actividades que hagan bien, o por ejemplo, al tomar el rol de *helper* del maestro/a. De este modo, al final de cada unidad siempre habrá un ganador diferente, y así pues, esto hará que, al alumnado, le resulte mucho más atractivo y motivador el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

5.3. Decisiones para la evaluación y mejora de la propuesta

La enseñanza y la evaluación están íntimamente ligadas, ya que los procedimientos de evaluación deben programarse a la vez que las actividades de la planificación y como parte fundamental de éste. Es decir, la evaluación es una herramienta clarificadora que proporciona información al maestro/a sobre el grado de asimilación de los contenidos por parte del alumnado, así como los posibles fallos durante el proceso de la planificación didáctica.

El tipo de evaluación utilizada ha sido la formativa, a través de preguntas clave a lo largo de las sesiones, mediante observación sistemática. Así pues, el fin es, recoger con mayor exactitud el grado de asimilación de los contenidos por parte de cada uno de los estudiantes a lo largo del proceso de adquisición de una lengua extranjera, y actuar sobre los resultados.

De este modo, algunos de los instrumentos eventuales en el proceso de evaluación, son el uso de escalas de observación, para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, en relación a los progresos realizados durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Así pues, mediante este tipo de evaluación, el maestro/a puede ser capaz de reconocer y atender los diferentes ritmos de adquisición de cada uno de los estudiantes, considerando a su vez, sus capacidades y características personales.

Por tanto, todas las actividades, deben constituir una experiencia positiva en los estudiantes, donde éstos sean capaces de apreciar los progresos que han realizado.

Además, el *input* lingüístico debe poder ser estimulado en todo momento para que el alumnado sea capaz de obtener mensajes que pueda comprender, asociando lo que el maestro/a dice, con los gestos, imágenes, etc., favoreciendo el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Como mejora de la propuesta, todas y cada una de las actividades pueden adaptarse aún más al método *Total Physical Response*, donde el alumnado únicamente tenga que desarrollar su comprensión oral mediante la escucha activa de la lengua extranjera a adquirir, tal y como se indica en dicho método.

Así pues, la primera vez que se realiza la actividad *Dress up your dolls!*, cuya duración es de 20 minutos, bien sea la ropa o los muñecos, se les podría haber dado ya recortados para maximizar el tiempo, dado que su habilidad para recortar es muy lenta en ese periodo de edad.

De este modo, muchas de las actividades han tenido que ser programadas para que se realicen de uno en uno, dadas las circunstancias de la pandemia y tener que mantener las distancias de seguridad. Como consecuencia de esto, no se han podido hacer trabajos en grupo como tal, donde el alumnado pudiera cooperar los unos con los otros, a pesar de que en algunas de las actividades sí que han podido interaccionar entre ellos.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Este Trabajo Fin de Grado se fundamenta en la importancia del *input* lingüístico recibido, como elemento esencial en la destreza de la comprensión oral por parte del alumnado. Asimismo, se abordan algunas teorías de la adquisición de una lengua extranjera, además de factores y estrategias didácticas para la comprensibilidad del *input* lingüístico que se ofrece en las aulas de Educación Primaria, en relación a la lengua inglesa. Finalmente, a lo largo de este documento, se recoge una propuesta didáctica en torno a las decisiones que se enfocan a la identificación del entorno de intervención escolar, a la justificación de las actividades, selección de elementos curriculares, descripción de las sesiones y aspectos de mejora.

Algunas de las consideraciones finales que se pueden extraer tras la elaboración de este Trabajo Fin de Grado es que, la docencia actualmente está en un momento de transición, a raíz de los cambios producidos en la concepción de la enseñanza. Por lo tanto, es esencial adecuar los diferentes elementos curriculares, tales como los métodos e instrumentos de evaluación, así como el *input* lingüístico, para satisfacer las necesidades de todo el alumnado y favorecer su comprensión oral, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) y el currículo oficial.

Del mismo modo, más concretamente en función del contexto educativo, las características del alumnado y los medios disponibles en el aula, es fundamental adaptar el *input* lingüístico recibido, adecuándose a sus niveles de comprensión, así como las actividades planteadas, para el máximo desarrollo integral del individuo, y sobre todo ofrecer una educación con garantías de éxito.

Asimismo, todos los docentes deben mantener un compromiso con la formación continua acerca de las innovaciones de nuevos métodos para favorecer la comprensión del *input* lingüístico recibido por parte del alumnado, y hacer que se impliquen mucho más en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Por esta razón, es fundamental hacer que los estudiantes participen activamente en la interacción comunicativa, favoreciendo las relaciones sociales y motivación por parte de estos.

Las tareas de comprensión oral se deben de diseñar de forma que se ofrezca un buen *input* comprensible rico en significado a todo el alumnado.

Por tanto, este debe contener cantidad de información distinta, diversos grados de complejidad cognitiva y organizativa, así como una cantidad considerable de apoyo visual, palabras clave, etc., para favorecer la comprensión del *input* recibido.

De este modo, el *input* lingüístico puede planificarse en función de los intereses y gustos del alumnado, para favorecer su motivación en relación al proceso de adquisición de una segunda lengua.

Finalmente, la realización del Trabajo Fin de Grado me ha permitido desarrollar ampliamente las competencias generales y específicas del plan de estudios de Grado en Educación Primaria. Así pues, algunas de ellas son:

- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a la mención cursada -Mención Lengua Extranjera (inglés)-.
- Abordar diversas situaciones de adquisición de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.
- Reflexionar sobre las prácticas del aula para innovar y mejorar la labor docente, así como adquirir unas actitudes adecuadas en torno a un aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre el alumnado.
- Comprender la labor, las alternativas y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias básicas que afectan a los colegios de Educación Primaria y a sus profesionales, así como conocer los modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Anderson, A., y Lynch, T (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Asher, J.J. (2000). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. (6º edición). Los Gatos CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Asher, J. J. (2003). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bernaus, M. (Ed.), (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- BOCYL. (2016). Boletín Oficial de Castilla y León I . Comunidad de Castilla y León Boletín Oficial de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 35, 22 de febrero, 14058–14079.
- Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Byrnes, H. (1984). *The role of listening comprehension: A theoretical base*. *Foreign Language Annals*, 17, 317-29.
- Cesteros, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Chomsky, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ekman P. y Friesen, W. V. (1969). The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding. *Semiótica*, 1, 49-98. Disponible en: <https://bit.ly/3sHFWVJ>
- Hall, E. T. (1968). Proxemics. *Curremit Anthropolgv*, 9(2-3), 83-108.
- Harmer, J. (1993). *The Practice of English Language Teaching*. Longman
- Johnson, K. & Morrow, K. (Eds.). (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach*. London: Longman
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Krashen, S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman: New York.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Maley, A. (1988): *The Use of Songs in Language Teaching*: *Lingua e nuova didattica*, 2,4.
- Martin, S. y Darnley, L. (1996): *The Teaching Voice*. London: Whurr Publishers.
- Martínez Celdrán, E. (1996). *El sonido en la comunicación humana*. Barcelona: Octaedro.
- Mata Barreiro, C. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos Básicos*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). *Listening comprehension strategies in second language acquisition*. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437.

- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (Ed.). (2003). *Language learning styles and strategies*. Mouton de Gruyter.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establecen el currículo básico de la Educación Primaria.
- Murillo Reyes, H. A. (2020). Factores cognitivos que influyen en la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), 159-169.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.
- Santana Cuesta, G. M. (2009). *Manual de apoyo visual en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Medisan
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fausto, 1998.

8. ANEXOS

TABLA GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Stage: Primary Education
Course: Second year of Primary Education
Duration: Four one-hour sessions
General objectives <p>According to the Royal Decree 126/2014, 28th February, the stage objectives for this lesson plan are:</p> <p>b) To develop habits of individual work, effort and responsibility in the study, as well as attitudes of self-confidence, critical sense, personal initiative, curiosity, interest and creativity in learning, and an entrepreneurial spirit.</p> <p>f) To acquire in at least one foreign language the basic communicative competence that allows them to express and understand simple messages and to function in everyday situations.</p>
Contents <ul style="list-style-type: none">- Sociocultural and sociolinguistic aspects, related to social conventions (greetings and farewells: "Good afternoon" Good night "), courtesy rules (" Sorry ", " Thank you "), attitudes (interest and respect for the people of the speaking countries English), non-verbal language (gestures, facial expression, eye contact), assessment of the foreign language as an instrument to communicate.- Communicative functions, such as greetings and goodbyes, as well as understanding and use of simple instructions.- Use of basic strategies to support understanding: active listening, non-verbal language, reading images, identification expressions and routines.- Mobilization and use of prior information about the type of task and topic.- Inference of meanings from the understanding of significant, linguistic and paralinguistic elements.

Activities

1. Good morning Song!
2. Clothes and Animals Presentation
3. Dress up your dolls!
4. Bingo!
5. Let's design clothes!
6. Listening of clothes
7. Design clothes with colour dictation
8. I'm wearing...Surprise!
9. Point to clothes!
10. Word Match
11. Let 's dance!
12. Clothes mimicry and design clothes!

Assessment criteria

- The students should be able to know how to apply the most appropriate basic strategies for understanding the general meaning, the essential information or the main points of the text.
- The students should be able to identify the general meaning and a limited repertoire of vocabulary and expressions in very short and simple oral texts, with a predominance of simple structures and very frequently used vocabulary [...]
- The students should be able to value the foreign language as an instrument of communication with other people.

Key competences (According to European Commission, 2019)

- Multilingual competence
- Personal, social and learning to learn competence
- Cultural awareness and expression competence

Primera sesión

Session N° 1	
Aims	Contents
<ul style="list-style-type: none"> - To name and distinguish the vocabulary of clothes and animals. - To use a simple grammar based on the Present Continuous Tense 'I'm wearing'. - To distinguish 'he' referred to a male and 'she' referred to a female. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary of clothes and animals. - Grammar of the Present Continuous Tense with 'I'm wearing'.
Assessment criteria	
<ul style="list-style-type: none"> - The students should be able to name and distinguish the vocabulary of clothes and animals. - The students should be able to use the Present Continuous Tense with 'I'm wearing'. 	
Activities	Timing
Good morning Song!	5 minutes
Clothes and Animals Presentation	30 minutes
Dress up your dolls!	20 minutes
Bingo!	5 minutes

Activity 1: Good morning Song!	Type: Routine	Timing: 5 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks dancing to the song.	Resources: Song track	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Good morning! (the teacher waves at pupils) (output). Good morning! (the teacher waves at pupils) (output). One-two-three (the teacher moves her fingers when counting) (output).</i></p> <p><i>Good mooorning! Good mooorning! (the teacher waves at pupils). Hello, and how are you? Early in the morning I say 'Good morning' Hello, and how are you? (the teacher makes a specific gesture for this verse).</i></p> <p><i>Now all togetheeer! (output).</i></p> <p><i>Good mooorning! Good moooooorning! (the teacher waves at pupils) (output). Hello, and how are you?(output). Early in the morning I say 'Good morning' Hello and how are you? (the teacher makes a specific gesture for this verse) (output).</i></p> <p><i>In the morning I clap my hands (the teacher claps her hands) (output). In the morning I do my dance (the teacher does her dance) (output). In the morning I shout 'Hurry!' (the teacher makes gestures as if she is shouting) (output). This is going to be a wonderful day! (the teacher makes a specific gesture for this verse) (output).</i></p> <p><i>Good mooorning! Good moorning! (the teacher waves at pupils) (output). Hello, and how are you? Early in the morning I say 'Good morning' Hello, and how are you? (output)(the teacher makes a specific gesture for this verse). Now all togetheeer! (output). [...]</i></p>		

Activity 2: Clothes and Animals Presentation	Type: Warm up	Timing: 30 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks.	Resources: PowerPoint Presentation	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>1° slide: Now we are going to see the clothes! (the teacher points to her clothes) Are you ready?? (the teacher modulates her voice with fascination to seem expectant and capture the attention of the students)(output).</i></p> <p><i>2° slide: I'm wearing a hat! (the teacher points to her hat). Repeat with me! I'm wearing a hat (the teacher points to her hat) (output). Greeeat! What colour is the hat? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yees, very good! It is a green hat! (output).</i></p> <p><i>3° slide: I'm wearing trousers! (the teacher points to her trousers). Repeat with me! I'm wearing trousers! (the teacher points to her trousers) (output). Greeaat! What colour are the trousers? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, very good! They are blue trousers!! (output).</i></p>		

4° slide: I'm wearing a beautiful skirt! (the teacher points to her skirt). Repeat with me! I'm wearing a skirt! (the teacher points to her skirt) (output). Greaaaat! What colour is the skirt? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeees, very good! It is a pink skirt!

5° slide: I'm wearing shoes! (the teacher points to her shoes) (output). Repeat with me! I'm wearing shoes! (the teacher points to her shoes) (output). Greaaaaat! What colours are the shoes? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, very good! They are blue and white! (the teacher points to each colour).

6° slide: I'm wearing a T-shirt! (the teacher points to her T-shirt) (output). Repeat with me! I'm wearing a T-shirt! (the teacher points to her T-shirt) (output). Greaaaaat! What colour is the T-shirt? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, very good! It is blue! (the teacher points to each colour).

7° slide: I'm wearing a jacket! (the teacher points to her jacket) (output). Repeat with me! I'm wearing a jacket! (the teacher points to her jacket) (output). Greaaaaat! What colour is the jacket? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, very good! It is red! (the teacher points to the colour).

8° slide: I'm wearing socks! (the teacher points to her socks) (output). Repeat with me! I'm wearing socks! (the teacher points to her socks) (output). Greaaaaat! What colour are the socks? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, very good! They are pink! (the teacher points to the colour).

9° slide: I'm wearing a jumper! (the teacher points to her jumper) (output). Repeat with me! I'm wearing a jumper! (the teacher points to her jumper) (output). Greaaaaat! What colour is the jumper? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, very good! It is red! (the teacher points to the colour).

10° slide: What is it????? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, it is a parrot! And what is it wearing? (the teacher modulates her voice to ask) (output). It's wearing a hat! Repeat with me! It's wearing a hat! (output). Very good! (the teacher points to the parrot and the hat).

11° slide: What is it????? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, it is a lion! And what is it wearing? (the teacher modulates her voice to ask) (output). It's wearing a skirt! Repeat with me! It's wearing a skirt! (output). Very good! (the teacher points to the lion and the skirt).

12° slide: What is it????? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, it is a monkey! And what is it wearing? (the teacher modulates her voice to ask) (output). It's wearing socks and shoes! Repeat with me! It's wearing socks and shoes! (output). Very good! (the teacher points to the monkey and the socks and shoes).

13° slide: What is it????? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, it is a giraffe! And what is it wearing? (the teacher modulates her voice to ask) (output). It's wearing a jumper! Repeat with me! It's wearing a jumper! (output). Very good! (the teacher points to the giraffe and the jumper).

14° slide: What is it????? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, it is an elephant! And what is it wearing? (the teacher modulates her voice to ask) (output). It's wearing a jacket! Repeat with me! It's wearing a jacket! (output). Very good! (the teacher points to the elephant and the jacket).

15° slide: What is it????? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeeees, it is a hippo! And what is it wearing? (the teacher modulates her voice to ask) (output). It's wearing a T-shirt and

trousers! Repeat with me! It's wearing a T-shirt and trousers! (output) Very good! (the teacher points to the hippo and each cloth).

16° slide: What is it? (the teacher modulates her voice to ask) Yeees, it is a T-shirt! Repeat with me! It is a T-shirt! (output). You see this one (the teacher points to the spots). They are spots! (the teacher points to the spots and draws them on the blackboard). Repeat with me! Spots! (the teacher points to the spots) (output).

17° slide: What is it? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeees, it is a T-shirt again! Repeat with me! It is a T-shirt again! (output). You see this one (the teacher points to the stripes). They are stripes! (the teacher points to the stripes and draws them on the blackboard). Repeat with me! Stripes! (the teacher points to the stripes) (output).

18° slide: What is it? (the teacher modulates her voice to ask). Yeees, it is a T-shirt again! Repeat with me! It is a T-shirt again! (output). You see this one (the teacher points to the design). It is a design! (the teacher points to the design and draws it on the blackboard). Repeat with me! A design! (the teacher points to the design) (output).

19° slide: What is it? (the teacher modulates her voice to ask) (output). Yeees, it is a T-shirt again! Repeat with me! It is a T-shirt again! (output). You see this one (the teacher points to the T-shirt) Not spots...(the teacher draws spots and then crosses them out). Notstripes... (the teacher draws stripes and then crosses them out). Not a design...(the teacher draws a design and then crosses them out). It is plain! (the teacher points to the T-shirt). Repeat with me! It is plain! (output). So not spots.... (the teacher shakes her head, draws spots and then crosses them out). Not stripes...(the teacher shakes her head, draws stripes and then crosses them out). Not a design... (the teacher shakes her head, draws a design and then crosses them out). It is plain! (the teacher points to the T-shirt). Repeat with me! It is plain! (output).

Activity 3: Dress up your dolls!	Type: Reinforcement	Timing: 20 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks.	Resources: Flashcards, cutouts of clothes and dolls and scissors	
<p>Linguistic input:</p> <p>Well guys, we are going to do a fantastic activity (the teacher modulates her voice with fascination to capture the attention of the students and uses gestures when speaking). Are you reaaaady?(the teacher modulates her voice to seem expectant) (output). Greaaaat! You see this worksheet (the teacher points to the worksheet). There are two dolls! (the teacher points to the dolls and uses gestures to do the number two). He is a boy and she is a girl! (the teacher points to each doll). Do you understand? (output). Now, we have another worksheet! (the teacher points to the another worksheet). We can see a hat, a skirt, some socks, some trousers, some shoes, a T-shirt, a jacket and a jumper (the teacher points to each cloth).</p> <p>So, we have to cut every doll and all the clothes you see in the worksheet!!! (the teacher uses</p>		

gestures to explain this, for example, she moves her hands like she is cutting). Do you understand? (output). Okay, so who wants to be my helper today? (output) (the teacher chooses two volunteers). Thank you so muuuch!!! You will share these worksheets and you the other worksheets!! (the teacher gives them the worksheets while she is giving them the instructions and she shares one worksheet a student as an example) (the students share the worksheets). Greet! So let's cut!!! (the teacher uses gestures like she is cutting) (the teacher waits some minutes and helps those who need it). Okay, once you finish you can colour it what you do prefer, alright? (the teacher gives them anexample of what she just said)(output)(the teacher waits a few more minutes).

Okay so let's start! She's wearing a hat (the teacher points to the girl). She's wearing a hat! (output). He's wearing a T-shirt (the teacher points to the boy) (output) Very good!!! (The activity is carried out in this way, using less and less gestures).

Activity 4: Bingo!	Type: Wrap up	Timing: 5 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks.	Resources: Flashcards and cutouts of clothes	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Now let's play your favorite game! Bingooo! (output). So only five cards on the table! (The teacher uses gestures to explain what she is saying) (output). Are you reaaady? (the teacher modulates her voice with fascination to seem expectant and capture the attention of the students)(output). Fantaaastic! (output). I'm wearing shoes (the teacher puts the flashcard on her shoes). I'm wearing a hat (the teacher puts the flashcard on her hat). (And so on until someone bingo and earns a point as a reward).</i></p>		

Segunda sesión

Session N° 2	
Aims	Contents
<ul style="list-style-type: none"> - To use a simple grammar based on the Present Continuous Tense 'I'm wearing'. - To distinguish the vocabulary of clothes and animals. - To distinguish 'he' referred to a male and 'she' referred to a female. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary of clothes and design clothes. - Grammar of the Present Continuous Tense with 'I'm wearing'.
Assessment criteria	
<ul style="list-style-type: none"> - The students should be able to name and distinguish the vocabulary of clothes and design clothes. - The students should be able to use the Present Continuous Tense with 'I'm wearing'. 	
Activities	Timing
Good morning Song!	5 minutes
Three Bingos!	15 minutes
Let's design clothes!	30 minutes
Dress up your dolls!	10 minutes

Activity 1: Good morning Song!	Type: Routine	Timing: 5 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks dancing to the song.	Resources: Song track (optional)	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Good morning! (the teacher waves at pupils) (output). Good morning! (the teacher waves at pupils) (output). One-two-three (the teacher moves her fingers when counting) (output).</i></p> <p><i>Good moooorning! Good moooorning! (the teacher waves at pupils). Hello, and how are you? Early in the morning I say 'Good morning' Hello, and how are you? (the teacher makes a specific gesture for this verse).</i></p> <p><i>Now all togetheeer! (output).</i></p> <p><i>Good moooorning! Good moooorning! (the teacher waves at pupils) (output). Hello, and how are you? (output). Early in the morning I say 'Good morning' Hello and how are you?(output) (the teacher makes a specific gesture for this verse).</i></p> <p><i>In the morning I clap my hands (the teacher claps her hands) (output). In the morning I do my dance(the teacher does her dance) (output). In the morning I shout 'Hurry!' (the teacher makes gestures as if she is shouting) (output). This is going to be a wonderful day! (the teacher makes a specific gesture for this verse) (output).</i></p> <p><i>Good moooorning! Good moooorning! (the teacher waves at pupils) (output). Hello, and how are you? Early in the morning I say 'Good morning' Hello, and how are you? (output)(the teacher makes a specific gesture for this verse). Now all togetheeer! (output). [...]</i></p>		

Activity 2: Three Bingos!	Type: Warm up	Timing: 15 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks.	Resources: Flashcards and cutouts of clothes.	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Now let's play your favorite game! Bingooo! (output). So only five cards on the table! (The teacher uses gestures to explain what she is saying) (output). Are you reaaady? (the teacher modulates her voice with fascination to seem expectant and capture the attention of the students) (output). Fantaaastic! (output). I'm wearing shoes (the teacher puts the flashcard on her shoes). I'm wearing a hat (the teacher puts the flashcard on her hat). (And so on until someone bingo and earns a point as a reward) (there will be three rounds of bingo).</i></p>		

Activity 3: Let's design clothes!	Type: Reinforcement	Timing: 30 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks.	Resources: Notebook, pen, paints and flashcards.	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Well guys! This activity is very funny! You see this worksheet! There are a lot of clothes! Some socks, some shoes, a skirt, a hat... (the teacher points to each cloth). Well, do you remember what are spots, stripes, a design or plain? (output) Let 's review! They are spots! (the teacher draws spots on the blackboard). Repeat with me! Spots! (the teacher points to the spots on the blackboard) (output). They are stripes! (the teacher draws stripes on the blackboard). Repeat with me! Stripes! (the teacher points to the stripes on the blackboard) (output). This is a design! (the teacher draws a design on the blackboard). Repeat with me! A design! (the teacher points to the design on the blackboard) (output). This is plain! (the teacher draws a plain hat on the blackboard). Repeat with me! Plain! (the teacher points to the plain hat on the blackboard) (output). So, any question? (output). Okay, you see this example: 'Draw spots in the T-shirt' (the teacher draws a T-shirt with spots on the blackboard). So let's start! Draw stripes on the skirt! (output). Draw a design on the jumper! (output). Now pay attention! The jacket is plain! (output) (And so on...).</i></p>		

Activity 4: Dress up your dolls!	Type: Wrap up	Timing: 10 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks.	Resources: Cutouts of clothes and dolls, flashcards.	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Well guys, we are going to do a fantastic activity!! Are you reaaady? (the teacher modulates her voice to seem expectant) (output). Greeaat! You see this worksheet (the teacher points to the worksheet). There are two dolls! He is a boy and she is a girl! (the teacher points to each doll). Now, we have another worksheet! (the teacher points to another worksheet). We can see a hat, a skirt, some socks... (the teacher points to each cloth). So, we have to cut every doll and all the clothes you see in the worksheet!!! (the teacher uses gestures to explain this, for example, she moves her hands like she is cutting). Do you understand? (output). Okay, so who wants to be my helper today? (output) (the teacher chooses two volunteers). Thank you so muuuch!!! You will share these worksheets and you the other worksheets!! (the teacher gives them the worksheets while she is giving them the instructions and she shares one worksheet with a student as an example) (the students share the worksheets). Greeeat! So let's cut it!!! (the teacher uses gestures like she is cutting) (the teacher waits some minutes and helps those who need it). Okay, once you finish, you can colour it what you do prefer, all right? (the teacher gives them an example of what she just said) (output)(the teacher waits a few more minutes). Let's start! She's wearing a hat (the teacher points to the girl). She's wearing a hat! He's wearing a T-shirt (the teacher points to the boy). Very good!!! (The activity is carried out in this way, using less and less gestures)</i></p>		

Tercera sesión

Session N° 3	
Aims	Contents
<ul style="list-style-type: none"> - To write and distinguish the vocabulary of clothes and design clothes. - To use a simple grammar based on the Present Continuous Tense with 'I'm wearing'. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary of clothes and design clothes. - Grammar of the Present Continuous Tense 'I'm wearing'.
Assessment criteria	
<ul style="list-style-type: none"> - The students should be able to write and distinguish the vocabulary of clothes and design clothes. - The students should be able to use the Present Continuous Tense with 'I'm wearing'. 	
Activities	Timing
Good morning Song!	5 minutes
Three Bingos!	15 minutes
Listening of clothes	15 minutes
Design clothes with colour dictation	15 minutes
I'm wearing...Surprise!	10 minutes

Activity 1: Good morning Song!	Type: Routine	Timing: 5 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks dancing to the song.	Resources: Song track (optional)	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Good morning! (the teacher waves at pupils) (output). Good morning! (the teacher waves at pupils) (output). One-two-three (the teacher moves her fingers when counting) (output).</i></p> <p><i>Good mooorning! Good mooorning! (the teacher waves at pupils). Hello, and how are you? Early in the morning I say 'Good morning' Hello, and how are you? (the teacher makes a specific gesture for this verse).</i></p> <p><i>Now all togetheerer! (output).</i></p> <p><i>Good mooorning! Good mooorning! (the teacher waves at pupils) (output). Hello, and how are you?(output). Early in the morning I say 'Good morning' Hello and how are you?(output) (the teacher makes a specific gesture for this verse).</i></p> <p><i>In the morning I clap my hands (the teacher claps her hands) (output). In the morning I do my dance (the teacher does her dance) (output). In the morning I shout 'Hurry!'. (the teacher makes gestures as if she is shouting) (output). This is going to be a wonderful day! (the teacher makes a specific gesture for this verse) (output).</i></p> <p><i>Good mooorning! Good mooorning! (the teacher waves at pupils) (output). Hello, and how are you? Early in the morning I say 'Good morning' Hello, and how are you? (output) (the teacher makes a specific gesture for this verse). Now all togetheerer! (output). [...]</i></p>		

Activity 2: Three Bingos!	Type: Warm up	Timing: 15 minutes
Classroom management: The students are at their desks.	Resources: Cutouts of clothes and flashcards	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Now let's play your favorite game! Bingooo! (output). So only five cards on the table! (the teacher uses gestures to explain what she is saying) (output). Are you reaaady? (the teacher modulates her voice with fascination to seem expectant and capture the attention of the students) (output). Fantaaastic! (output). I'm wearing shoes (the teacher puts the flashcard on her shoes). I'm wearing a hat (the teacher puts the flashcard on her hat) (And so on until someone bingo and earns a point as a reward). (There will be three rounds of bingo).</i></p>		

Activity 3: Listening of clothes!	Type: Reinforcement	Timing: 15 minutes
Classroom management: The students are at their desks, despite moving to see the flashcards.	Resources: Worksheet of listening, audio and pen.	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Let's listen! First I will show you an example, okay? (output). 'I'm wearing socks' (the teacher touches her socks). 'Now, you are wearing a beautiful skirt!' (the teacher turns to a student and makes gestures as if she were wearing a skirt). Now do it! (output). Very good!!!!You're wearing a hat! (the teacher turns to another student) (output). You're wearing trousers! (the teacher turns to another student) (output). You're wearing a jumper! (the teacher turns to another student) (output). You're wearing shoes! (the teacher turns to another student) (output). You're wearing a jacket! (the teacher turns to another student) (output) (And so on...).</i></p>		

Activity 4: Design clothes with colour dictation!	Type: Reinforcement	Timing: 15 minutes
Classroom management: The students are at their desks.	Resources: Worksheet of clothes design, pen and paints.	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Now we are going to do a very easy worksheet! (the teacher shows the worksheet). You see this example! You have to match the picture with the correct word, okay? (the teacher points to what she is saying). So, who wants to be my helper today? (output). That's right! You have to hand out these worksheets, okay? (output) (the students do the activity and then the teacher corrects it individually). Now we are going to do a colour dictation!!! Are you ready? (output) (the students take out the crayons). Let's start! Paint the spots purple! (output) (the teacher checks individually that everyone is doing the activity correctly). Paint the stripes green! (output) (the teacher checks individually that everyone is doing the activity correctly). Paint the design blue! (output) (the teacher checks individually that everyone is doing the activity correctly). Ohhh the last T-shirt is plain! Paint this T-shirt yellow! (output) (the teacher checks individually that everyone is doing the activity correctly).</i></p>		

Activity 5: I'm wearing...Surprise!	Type: Wrap up	Timing: 10 minutes
Classroom management: Each pupil goes up to the blackboard while the others are at their desks and so on until everyone has gone up to the blackboard.	Resources: Flashcards.	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Well guys, we are going to do a very funny activity!!!! Are you reaaady? (output). So, I will be the first, okay? (output) (The teacher takes a flashcard of a hat and places it on her head). Repeat with me! I'm wearing a hat! (output). Greeeat! Who wants to be the next one? (output) (the student takes another flashcard and places it on the part of his body where he is wearing the cloth) (everyone repeats what their partner says including gestures) (output).</i></p>		

Cuarta sesión

Session N° 4	
Aims	Contents
<ul style="list-style-type: none"> - To name, distinguish and write the vocabulary of clothes and design clothes. - To use a simple grammar based on the Present Continuous Tense 'I'm wearing'. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary of clothes and design clothes. - Grammar of the Present Continuous Tense with 'I'm wearing'.
Assessment criteria	
<ul style="list-style-type: none"> - The students should be able to name, distinguish and write the vocabulary of clothes and design clothes. - The students should be able to use the Present Continuous Tense 'I'm wearing'. 	

Activities	Timing
Good morning Song!	5 minutes
Point to clothes!	15 minutes
Word Match	15 minutes
Let's dance!	15 minutes
Clothes mimicry and design clothes!	10 minutes

Activity 1: Good morning Song!	Type: Routine activity	Timing: 5 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks dancing to the song.	Resources: Song track (optional)	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Good morning! (the teacher waves at pupils) (output). Good morning! (the teacher waves at pupils) (output). One-two-three (the teacher moves her fingers when counting) (output).</i></p> <p><i>Good mooorning! Good mooorning! (the teacher waves at pupils). Hello, and how are you? Early in the morning I say 'Good morning' Hello, and how are you? (the teacher makes a specific gesture for this verse).</i></p> <p><i>Now all togetheeer! (output).</i></p> <p><i>Good mooorning! Good mooorning! (the teacher waves at pupils) (output). Hello, and how are you? (output). Early in the morning I say 'Good morning' Hello and how are you?(output) (the teacher makes a specific gesture for this verse).</i></p> <p><i>In the morning I clap my hands (the teacher claps her hands) (output). In the morning I do my dance (the teacher does her dance) (output). In the morning I shout 'Hurry!' (the teacher makes gestures as if she is shouting) (output). This is going to be a wonderful day! (the teacher makes a specific gesture for this verse) (output).</i></p> <p><i>Good mooorning! Good mooorning! (the teacher waves at pupils) (output). Hello, and how are you? Early in the morning I say 'Good morning' Hello, and how are you? (output)(the teacher makes a specific gesture for this verse). Now all togetheeer! (output). [...]</i></p>		

Activity 2: Point to clothes!	Type: Warm up	Timing: 15 minutes
Classroom management: Each pupil goes up to the blackboard while the others are at their desks and so on until everyone has gone up to the blackboard.	Resources: Poster	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Well guys! Now we are going to do an activity where you can earn points!!! (output). This is very easy!!! Who wants to be the first one? (output). That's right! Point to skirt (the student points to skirt). Now point to hat (the student points to hat). (And so on with all clothing items until all students carry out the activity).</i></p>		

Activity 3: Word Match	Type: Reinforcement	Timing: 15 minutes
Classroom management: Each pupil goes up to the blackboard while the others are at their desks and so on until everyone has gone up to the blackboard.	Resources: Flashcards	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Well guys, we are going to play word match! Are you ready?? (the teacher modulates her voice with fascination to seem expectant and capture the attention of the students) (output). I am placing each of the flashcards on this large table. As you can see, there are flashcards that have a picture (the teacher shows them an example). and others that have a written word (the teacher shows them an example). So you have to be able to match each item of clothing with its corresponding word (the teacher makes gestures as an example of what to do). (In this way, the students carry out the activity one by one to maintain safety distances due to Covid-19).</i></p>		

Activity 4: Let's dance!	Type: Reinforcement	Timing: 15 minutes
Classroom management: The pupils are at their desks.	Resources: Song track	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Well guys!!! We are going to listen to a song!!! (the teacher makes gestures touching her ear) (the teacher modulates her voice with fascination). We have to represent what the song is about!!! For example, when I sing: 'I'm wearing a T-shirt and I'm wearing a jumper! I'm not wearing a jacket and I'm singing the clothes blues! (the teacher represents what she is singing by using gestures). Now everybody stand up! (the teacher modulates her voice with fascination to seem expectant and capture the attention of the students) 'I'm wearing a hat and I'm wearing a skirt! I'm not wearing trousers and I'm singing the clothes rap! (everybody represents what the song is about by using gestures) (output). (And so on...).</i></p>		

Activity 5: Clothes mimicry and design clothes!	Type: Wrap up	Timing: 10 minutes
Classroom management: Each pupil goes up to the blackboard while the others are at their desks and so on until everyone has gone up to the blackboard.	Resources: Flashcards and chalks.	
<p>Linguistic input:</p> <p><i>Well guys! We are going to play clothes mimicry! Are you ready? (output). I will do the first one! (the teacher makes gestures as if she is wearing a hat) (output). Yees! I'm wearing a hat! Veryyy good! (the teacher modulates her voice with fascination). So, come here please! (the teacher uses gestures by waving her hand for her to come). First, you see these four skirts drawn on the blackboard (the teacher points at skirts) (output). So you have to draw spots in this one (output). Now you have to draw stripes on the other one (output). Now a design (output). Now plain! (output). Very good! Now you can play with mimicry clothes! (the student makes gestures as if she is wearing a jacket) (the other students have to guess which cloth she is referring to and say: You're wearing a jacket!). (And so on until everyone participates).</i></p>		