



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 filtro afectivo en la adquisición del Inglés Lengua extranjera. Una
propuesta para tercer curso de Educación Primaria**

Estudiante: Dña. Miriam Peinado Contreras

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2021

RESUMEN

En el presente trabajo se describe y especifica la hipótesis del filtro afectivo formulada por el profesor Stephen Krashen. Este fenómeno obedece a los patrones emocionales y afectivos que afectan a la adquisición de la segunda lengua, y se encuentra presente en algunos alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma. Además, se estudian aquellas estrategias que contribuyen a la reducción de dicho filtro, con el objetivo de lograr una adquisición óptima del idioma por parte de los estudiantes.

Asimismo, se lleva a cabo una propuesta de intervención para el tercer curso de Educación Primaria en la que, a través del enfoque comunicativo y el trabajo por tareas, se diseña una serie de actividades con el objetivo de aumentar la motivación y la autoconfianza en los alumnos, disminuyendo la ansiedad; lo que se traduce en la reducción del filtro afectivo.

PALABRAS CLAVE

Filtro afectivo, adquisición de una segunda lengua (inglés), factores emocionales y afectivos, propuesta de intervención, Educación Primaria.

ABSTRACT

This paper describes and specifies the affective filter hypothesis formulated by professor Stephen Krashen. This phenomenon is due to emotional and affective patterns that affect second language acquisition and is present in some learners during the teaching-learning process. In addition, strategies and activities are studied which contribute to the reduction of this filter, with the aim of achieving optimal language acquisition by the students.

Furthermore, an intervention proposal is carried out for the third year of Primary Education in which, through the communicative approach and work by tasks, a series of activities are planned with the aim of increasing motivation and self-confidence in the students, reducing anxiety, which translates into the reduction of the affective filter.

KEYWORDS

Affective filter, Second language acquisition (English), emotional and affective factors, Intervention proposal, Primary Education.

ÍNDICE

1. Introducción.....	pág. 1
2. Justificación	pág. 3
3. Objetivos	pág. 5
4. Marco Teórico	pág. 6
4.1. El enfoque natural y adquisición de segundas lenguas	pág. 6
4.1.1. La hipótesis de adquisición-aprendizaje	pág. 6
4.1.2. La hipótesis del monitor	pág. 7
4.1.3. La hipótesis del orden natural	pág. 8
4.1.4. La hipótesis del input	pág. 8
4.2. La hipótesis del filtro afectivo	pág. 9
4.3. Factores emocionales y afectivos en la adquisición de lenguas extranjeras	pág. 11
4.3.1 Antecedentes	pág. 18
4.3.2. Factores individuales y personales	pág. 19
4.3.2.1. <i>La motivación</i>	pág. 20
4.3.2.2. <i>La ansiedad</i>	pág. 21
4.3.2.3. <i>La autoconfianza</i>	pág. 22
4.3.2.4. <i>La edad</i>	pág. 23
4.4.El papel del docente de lenguas en el aula y la reducción del filtro afectivo	pág 24
4.5. Actividades y estrategias de aula para reducir el filtro afectivo	pág. 25
5. Marco metodológico	pág. 27
5.1. Aspectos contextuales	pág. 27
5.1.1. Entorno y centro de referencia	pág. 27
5.1.2. Curso, nivel y rasgos del aula	pág. 28
5.2. Justificación didáctica y curricular	pág. 30
5.2.1. Toma de decisiones	pág. 30
5.2.2. Competencias clave y objetivos	pág. 32
5.2.3. Contenidos	pág. 33
5.2.4. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	pág. 35
5.3. Planificación de la propuesta	pág. 37
5.3.1. Temporalización y recursos	pág. 37
5.3.2. Descripción y secuenciación de las sesiones	pág. 37
5.3.3. Aspectos para la evaluación	pág. 47
6. Aspectos finales	pág. 49
7. Referencias	pág. 51
8. Anexos	pág. 55

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, 400 millones de personas utilizan el inglés como lengua materna, y más de mil millones de personas lo hablan o comprenden. Es por ello, que el hecho de ser una de las lenguas más habladas en el mundo ha servido de justificación para constituirlo como el idioma universal de comunicación por excelencia. Partiendo de esta afirmación, es indudable la necesidad de estudiar este idioma como segunda lengua en gran infinidad de escuelas de todo el mundo.

Por esta razón, en nuestro país cada vez es mayor la demanda de centros educativos bilingües, o en su lugar, centros con secciones bilingües, que contribuyen a la formación de alumnos competentes en esta segunda lengua, a través de proyectos innovadores y metodologías docentes destinadas a desarrollar las competencias lingüísticas de los estudiantes. Estas competencias serán fundamentales para su futuro desarrollo como habitantes de una sociedad globalizada, en la cual, el dominio de la segunda lengua será determinante para su progreso en diversos ámbitos.

Según el informe de la Unión Europea sobre Competencias Lingüísticas (2018), y el Marco Común Europeo (2002), la adquisición del inglés desde una edad temprana supone un gran reto en la actualidad. Este informe establece la prioridad de iniciar la enseñanza de una segunda lengua lo antes posible, además de hacerlo desde una perspectiva que atienda a los factores afectivos y de personalidad (motivación, autoestima, ansiedad) de los alumnos, con el fin de adquieran las competencias lingüísticas esenciales de manera casi innata.

En relación a ello, la adquisición de esta segunda lengua además de ser un proceso extendido en el tiempo se ve determinada por diversos factores. Entre ellos, los componentes emocionales y afectivos que condicionan directamente la adquisición del idioma son fundamentales a la hora de llevar a cabo la práctica docente. La motivación, la autoconfianza y la ansiedad, son tres factores clave que según expone Stephen Krashen (1982) en su “hipótesis sobre el filtro afectivo”, se han de tener en cuenta con el fin de propiciar la adquisición de la lengua extranjera.

Mediante la puesta en práctica de actividades y estrategias didácticas que se centren en dichos aspectos de carácter afectivo y emocional, se conducirá a la reducción de un bloqueo afectivo que pueden mostrar los alumnos en la clase de inglés cuando se juntan factores como la ansiedad o la baja autoestima. Este bloqueo emocional, que perjudica la adquisición de la segunda lengua, es lo que se conoce como filtro afectivo.

En el presente trabajo se diferencian dos bloques de contenido principales con el objetivo de clarificar el objeto de estudio: El efecto del filtro afectivo en la adquisición del inglés lengua extranjera. En primer lugar, el Marco Teórico, en el que se estudian y especifican diferentes aspectos relacionados con el fenómeno del filtro afectivo y su implicación en el proceso de adquisición de una segunda lengua, en este caso, el Inglés; y en segundo lugar, el Marco Metodológico, en el que se plantea una propuesta de intervención para el tercer curso de Educación Primaria, que cuenta con cinco sesiones planificadas y diseñadas en base al enfoque comunicativo y el enfoque por Tareas, y cuya finalidad es la reducción del filtro afectivo en los alumnos.

2. JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con la teoría de adquisición de una segunda lengua llevada a cabo por el lingüista Stephen Krashen (1982), los componentes afectivos ejercen un papel determinante en la adquisición de un idioma.

La mayor parte de las variables afectivas que comprenden el filtro afectivo, se organizan atendiendo a tres ámbitos: la autoconfianza, la motivación y la ansiedad, entre otras. Los alumnos que disponen de una actitud positiva que englobe autoconfianza y motivación, les llevará a una efectiva adquisición de la lengua, y hallarán y obtendrán mayor input. Lo cual contribuirá a contar con un filtro afectivo menor (Stevick, 1980).

Por ello, es relevante el estudio y la investigación acerca de dicha materia, con el objetivo de recabar información relevante sobre los factores que influyen al filtro afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, y sobre la repercusión que tienen los elementos afectivos y no lingüísticos en la adquisición del inglés, con el fin de llegar a una planificación y diseño de estrategias docentes que reduzcan el fenómeno del filtro afectivo en los estudiantes.

En los documentos de carácter oficial que son los encargados de regular la enseñanza de la Educación Primaria, como son el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, se recogen los objetivos y contenidos que respaldan al desarrollo de actitudes de autoconfianza, motivación e iniciativa individual, que se encuentran directamente relacionados con el objeto de estudio del presente trabajo.

Específicamente, en el área de lengua extranjera inglés, se plantean objetivos como “Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera” o “Tener confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera” (Decreto 40/2007, de 3 de mayo, en la Comunidad de Castilla y León). Lo cual, hace más significativo aún si cabe, el hecho de tener en cuenta los elementos afectivos

que condicionan la adquisición de la segunda lengua, y en consecuencia, el tratamiento del filtro afectivo.

En relación a las competencias generales y específicas movilizadas con la realización del presente Trabajo Fin de Grado, se ponen de manifiesto las siguientes, extraídas del Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias y del Proyecto Guía Docente del Trabajo Fin de Grado de la Universidad de Valladolid, 2020-2021:

- Que los estudiantes sean capaces de reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa.
- Que los estudiantes sean capaces de elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas.
- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

3. OBJETIVOS

Así pues, lo que se pretende con la realización del siguiente Trabajo Fin de Grado es:

1. Indagar acerca de la teoría del filtro afectivo, y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera; en este caso, el inglés, durante la etapa de Educación Primaria.
2. Explorar acerca de los factores que puedan contribuir a la reducción del filtro afectivo de estudiantes de Educación Primaria.
3. Elaborar una secuencia de actividades para Inglés Lengua Extranjera de tercer curso de Educación Primaria, que favorezca un clima de aula confortable.
4. Reflexionar en torno a los factores emocionales que influyen en la adquisición de la lengua inglesa, y las estrategias didácticas para gestionarlos adecuadamente.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. El enfoque natural y adquisición de segundas lenguas

A lo largo de la historia han sido numerosos autores los que han discutido y abordado diversas teorías más o menos similares acerca la adquisición de una segunda lengua. Los conductistas Skinner (1957) y Lado (1964) entendían este aprendizaje de lenguas como un proceso de formación de hábitos de conducta a partir del mecanismo de estímulo - respuesta - refuerzo. Siendo el estímulo, la lengua a la que el aprendiz está expuesto; la respuesta, la producción del aprendiz; y el refuerzo que puede mostrarse en forma de elogio, feedback o corrección por parte del maestro, adulto o nativo.

Otra de las teorías fue formulada por el lingüista Noam Chomsky (1960), en la que proponía que los niños nacen con una capacidad innata para el aprendizaje de la lengua; es decir, que ellos poseen una habilidad especial para descubrir las reglas gramaticales que rigen el lenguaje, a partir del input lingüístico al que están expuestos.

Siguiendo este modelo que concibe la adquisición como un proceso de evolución mental, y en base a los estudios de Brown (1973) acerca del aprendizaje de una lengua materna, y las teorías de Dulay y Burt (1974) sobre el aprendizaje de una segunda lengua, Stephen Krashen abordó su teoría acerca de la adquisición de segundas lenguas.

La teoría de Krashen (1985) acerca de la adquisición de una segunda lengua se compone de cinco hipótesis fundamentales. En este apartado, damos cuenta de las cuatro primeras:

4.1.1. La hipótesis de la adquisición-aprendizaje

- **La hipótesis de adquisición-aprendizaje.** Esta primera hipótesis que Krashen establece, se basa en la diferenciación de dos conceptos clave, la adquisición de la lengua extranjera y el aprendizaje de la lengua extranjera. La adquisición del lenguaje reside en la idea de que la manera en la que los niños adquieren una segunda lengua es similar a la forma en la que los niños dominan su lengua materna. Es decir, la adquisición se trata de un proceso inconsciente en el que la lengua solo se emplea para algún fin comunicativo. Se trata de un conocimiento implícito, en el que los aprendices no están pendientes de las reglas del lenguaje que están adquiriendo. Por lo tanto,

podríamos decir que la adquisición de la lengua se trata de un proceso automático y natural. En contraposición a esta idea, Krashen propone otra forma de desarrollo de competencias lingüísticas en una segunda lengua, el aprendizaje. El aprendizaje de la lengua se trata de un proceso consciente, en el que el aprendiz se aproxima y conoce la lengua formalmente, constituyendo así un conocimiento explícito de esta. Podríamos decir que es el resultado del “conocimiento formal sobre la lengua” (Krashen, 1985, p. 1).

Es de gran importancia hacer una diferenciación clara entre ambas formas de dominar una segunda lengua y, según los investigadores mencionados con anterioridad, propiciar actividades en el aula que fomenten la adquisición en lugar del aprendizaje de la lengua extranjera, con el fin de hacer competentes lingüística y comunicativamente hablando a los aprendices de la misma.

4.1.2. La hipótesis del monitor

- **La hipótesis del monitor.** En base a la teoría del enfoque natural (*Natural Approach*), la hipótesis del monitor promueve en los aprendices el uso apropiado y correcto del monitor. Es decir, según Krashen, la destreza de los sujetos para producir frases en lengua extranjera se debe a la competencia adquirida. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, el conocimiento consciente y formal de las reglas gramaticales, es decir, el aprendizaje, tiene una función clara: actuar en la producción de estas oraciones como un monitor. En otras palabras, podríamos afirmar que Krashen propone que la producción creativa (*output*), que surge como resultado del proceso de adquisición, es corregida y alterada en base al conocimiento consciente de las reglas de la lengua extranjera (Krashen, 1985). En consecuencia a esto, los alumnos usarán el conocimiento gramatical o formal en el momento en el que se presenten tres condiciones básicas: que se disponga de tiempo suficiente, que se preste atención a la forma y que se conozcan las reglas.

Una vez propuesta esta hipótesis y en base a la misma, han sido varios autores los que han profundizado más allá acerca de ella. Por ejemplo, Shü tz (2002), expone lo siguiente “en el caso de lenguas con alto grado de irregularidad (como el inglés) podrán desarrollar un bloqueo que comprometa la espontaneidad debido a la conciencia de la alta probabilidad de cometer errores” (p. 25). Para el autor

McLaughlin (1987) esta hipótesis no se encuentra del todo completa, ya que para él, Krashen omite la función del monitor en el proceso de comprensión de los enunciados.

4.1.3. La hipótesis del orden natural

- **La hipótesis del orden natural.** Esta tercera hipótesis está relacionada directamente con el proceso de adquisición de la lengua extranjera y no con el de aprendizaje. Krashen pone de manifiesto que existe un orden predecible de adquisición de las estructuras y las reglas gramaticales. De modo que el aprendiz de una segunda lengua adquiere las normas básicas, las formas y otros elementos lingüísticos en un orden concreto y determinado; al igual que lo hace con su lengua materna. Aunque el proceso de adquisición de ambas lenguas, la materna y la extranjera, siga un orden predecible, no tiene por qué coincidir necesariamente en ambas. Para Krashen, esta secuencia no es determinada por la simplicidad/ complejidad de la regla específica y ocurre independientemente del orden seguido en su estudio durante las clases (Krashen, 1985).

4.1.4. La hipótesis del input lingüístico

- **La hipótesis del input.** Para Krashen esta hipótesis se consolida como el eje de su teoría. Para él, el aprendiz sólo podrá adquirir una segunda lengua si este se encuentra expuesto a insumos (inputs) de la lengua meta que se encuentren a un nivel superior que el de su actual competencia lingüística. El lingüista define como i , el nivel del que parte cada alumno, e $i + 1$ el input idóneo que se debería ofrecer a cada aprendiz. Además, afirma que el aula debería ser el lugar y el momento idóneo y principal para que los aprendices sean los receptores del input de la segunda lengua. El contexto en el que se encuentren los alumnos será el que determine las nuevas estructuras y reglas gramaticales y el vocabulario que se desconozca. Además, esta hipótesis sostiene que el aprendiz adquiere las estructuras que le proporciona el input cuando comprende los datos que pertenecen al nivel $i + 1$ a través del contexto, la información no lingüística y su conocimiento del mundo. Por otra parte, Krashen determina que el habla emerge por sí solo partiendo de la idea de que se cometerán errores de gramática en los comienzos.

En la siguiente cita, Krashen y Terrell (1983) explican cómo funciona la hipótesis del input y la diferencia que existe entre la entrada fina o la entrada brusca del input:

In case of finely tuned input, the speaker deliberately tries to include many examples of the student's $i+1$. In case of roughly-tuned input, the speaker only attempts to make himself or herself understood. When this is accomplished, the speaker will automatically "cast a net" of structure that includes the acquirer's $i+1$, the net hypothesis (p. 33).

Una vez ya expuestas las cuatro hipótesis indispensables para comprender la quinta (la hipótesis del filtro afectivo) que completa la teoría de Krashen, me detendré en la exposición y explicación detallada de la misma, ya que en ella se basa mi objeto de estudio en el presente trabajo.

4.2. La hipótesis del filtro afectivo

El término "filtro afectivo" fue mencionado por primera vez por Dulay y Burt (1977), debido a su inquietud por conocer cuáles eran los posibles elementos o factores que impedían o por el contrario, favorecían, la adquisición de una segunda lengua. Estos autores insinúan que los factores actitudinales se pueden relacionar con la adquisición de la segunda lengua de la siguiente manera:

Poseerán un filtro afectivo más reducido aquellos hablantes con actitudes óptimas. Esto quiere decir que la persona está más "abierta" al mensaje. Según como se cita en el libro mencionado anteriormente y utilizando los términos de Stevick (1976), el input en este tipo de sujetos es recibido más profundamente. (Dulay y Burt, 1977, citados en Krashen y Terrell, 1983)

Por ello, Dulay y Burt (1977) afirman lo siguiente:

Having the right attitudes may do two things for second language acquirers: it will encourage them to try to get more input, to interact with speakers of the target language with confidence, and also to be more receptive to the input they get (p. 38).

En función de esta cita, podríamos llegar a la conclusión de que el hecho de contar con una actitud adecuada y favorable para la adquisición de una segunda lengua posibilitará que los aprendices estén motivados, con el objetivo de recibir más input de su parte y que estén más predispuestos a su vez con el input que reciben.

Fue más de una década después, en 1985, cuando el lingüista Stephen Krashen retomó el concepto y llevó a cabo una exhaustiva investigación que finalizó con la hipótesis hoy en día conocida como Hipótesis del filtro afectivo, formulada en su teoría de Adquisición de Segundas Lenguas. Acorde con estos tres autores mencionados, el término de filtro afectivo tendría su base en el trabajo de índole teórica de las variables afectivas, en relación a cómo se adquiere una segunda lengua, y a las cuatro hipótesis anteriores que conforman la teoría.

Centrándonos en los estudios de Krashen, en su teoría, él adjudica a los factores y elementos afectivos una gran importancia, ya que, para el autor, estos están estrechamente relacionados con el proceso de aprendizaje-adquisición de una segunda lengua, y con los resultados que se obtienen durante y al final del mismo. Por lo tanto, la hipótesis del filtro afectivo trata qué peso o qué función tan importante tiene el afecto, es decir, el efecto de las variables psicológicas y/o emotivas, en el aprendizaje de un idioma. La ansiedad, la desmotivación, una falta de confianza en sí mismo, son variables que, según Krashen, pueden dificultar el proceso de adquisición. Por contra, esta será facilitada si se dan condiciones psicológicas y/o emotivas favorables. Las variables afectivas estudiadas pueden situarse en relación a tres categorías principales:

En primer lugar, la **ansiedad**, un nivel de ansiedad bajo, facilita la adquisición de idiomas; ya que, cuanto menos defensivo esté el alumno, mayor nivel de adquisición de la segunda lengua tendrá.

La segunda categoría sería la **motivación**. Según el autor, y diversos estudios, los alumnos que poseen niveles altos de motivación, son más propensos a la adquisición de una lengua extranjera. Existen varios tipos de motivación, la motivación instrumental, dada cuando el aprendizaje de la lengua se trata de una necesidad práctica. Es decir, la motivación instrumental, el deseo de usar el lenguaje en términos prácticos, puede producir un éxito mayor (Lukami 1972; Gardner y Lambert 1972; Oller, Baca y Vigil 1977, c.p. en Krashen y Terrell, 1983). Y por otra parte encontramos la motivación integrativa, que ocurre cuando se adquiere una segunda lengua para sentirse identificado con un grupo. Tiende a darse, aunque

no siempre es, porque la motivación integral se refiere al deseo “de ser” o parecerse a los hablantes nativos de la lengua extranjera. Por ende, aprendices con altas motivaciones integrales se desenvuelven en el segundo idioma de forma superior a largo plazo (Gardner y Lambert, 1972).

Y, por último, la **autoconfianza**. Los aprendices con más confianza en sí mismos y mayor autoestima, tienden a adquirir de forma más directa y accesible la lengua extranjera.

Con relación a la hipótesis anteriormente explicada, la hipótesis del input, el hecho de estar expuesto a un input comprensible es una de las condiciones imprescindibles para que un aprendiz adquiera una lengua extranjera. Sin embargo, y adentrándonos en la hipótesis del filtro afectivo, esta exposición al input no es suficiente, sino que se requiere que el alumno esté afectivamente dispuesto a recibirlo. Para Krashen, no es todo el input el que llega a transformarse en adquisición debido a que existe el llamado filtro afectivo, definido como “el bloqueo mental que impide que los aprendices utilicen completamente para la adquisición del lenguaje el insumo comprensible recibido” (Krashen 1985, p. 3). Esto significa que, si el filtro afectivo se encuentra alto, “el aprendiz puede entender lo que oye y lee, pero el insumo no llegará al LAD (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje).” (Krashen 1985, p. 3).

En 1983 Krashen y Tarrel, determinan que el filtro afectivo se encuentra en todos los alumnos. En la figura número 1, se observa cómo funciona el mecanismo innato de adquisición lingüística (LAD) que todos poseemos. Es el que se encarga de generar *outputs*, y según esta hipótesis, el filtro afectivo impide que el input acceda al LAD, y que, por consiguiente, se adquiera la L2.

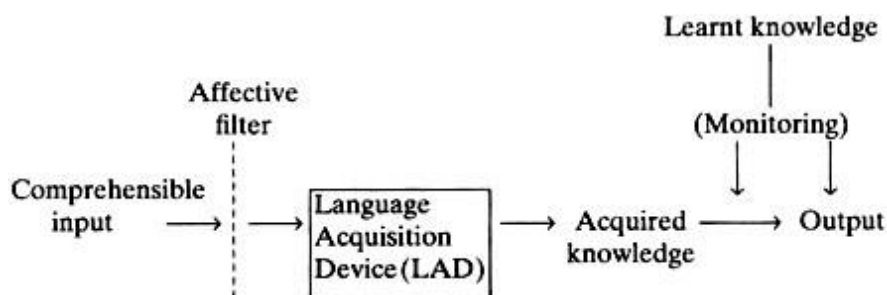


Figura 1.
Funcionamiento del input y del filtro afectivo (Tomado y adaptado de Krashen, 1982, pp. 16 y 32; y Gregg, 1984)

En definitiva, Krashen y Terrel (1983) precisan que determinadas variables de carácter actitudinal están relacionadas directamente con la adquisición no consciente del lenguaje, y que por ello se establecen dos juicios: Uno de ellos es el hecho de que los aprendices que están más motivados y tienen una imagen positiva de sí mismos, recibirán el input de una manera más provechosa, y, por tanto, esto será el resultado de un filtro afectivo bajo. El segundo juicio, que tiene una gran importancia para los aprendices que vayan a adquirir la segunda lengua en un ámbito educativo (el aula escolar), determina que los objetivos pedagógicos que se vayan a llevar a cabo no deben basarse únicamente en proporcionar un input óptimo, sino que también se deben favorecer situaciones, a través de actividades y dinámicas, que fomenten un filtro afectivo bajo.

Esto supone que, coincidiendo la Teoría del Enfoque Natural “*The Natural Approach*” propuesta por Stephen Krashen y Tracy Terrel (1983), las clases deben centrarse en temas interesantes y de relevancia para los aprendices. También se buscará fomentar prácticas significativas para los estudiantes que vayan más allá de la simple producción de frases sin contextualizar, y será imprescindible animarlos a expresar sus sentimientos, ideas, opiniones y deseos. Gracias a esto, se conseguirá un nivel más bajo de ansiedad en los alumnos y una buena relación consigo mismos, con el resto de la clase y con el profesor; todo ello con el fin de crear un ambiente óptimo y apropiado para la adquisición, que es lo que se busca en todo momento.

4.3. Factores emocionales y afectivos en la adquisición de lenguas extranjeras

Como se ha podido observar hasta el momento, han sido varios autores los que han indagado acerca de la relación que existe entre los factores emocionales y la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, fue en los años sesenta cuando numerosos estudios acerca de la afectividad comenzaron a ser más relevantes.

4.3.1. Antecedentes

Como aparece recogido en Brown (1973), Hilgard (1963) afirmó que “cualquier teoría cognoscitiva de aprendizaje debería contemplar un espacio para la afectividad” (p. 267). Doce años después, Chastin (1975) se cuestionaba acerca de cuáles eran las características afectivas que influyen en el aprendizaje y de qué manera lo hacían. Él mismo suponía que “las características afectivas tienen, cuando menos, tanta influencia en el aprendizaje como las habilidades cognoscitivas. Se esboza, entonces, la posibilidad de que las actitudes y opiniones de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje tengan un efecto decisivo en el mismo” (p. 1). Desde ese momento, se consideró que las causas de un aprendizaje no exitoso se pueden atribuir mayoritariamente a bloques afectivos de varios tipos (Brown, 1981)

Al mismo tiempo, Schumann (1975) concluye en un estudio basado en Gardner (1974), que los aprendices con más éxito tenían una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, hacia el curso y hacia el docente que la impartía. Sin embargo y en contraposición, los alumnos que experimentaban situaciones de ansiedad en la clase no presentaron el mismo dominio de la lengua comparándolos con los estudiantes que se encontraban afectivamente relajados. Posteriormente, se conoció que la ansiedad presentada por dichos estudiantes era debida a su experiencia aprendiendo una lengua extranjera.

Todos estos autores fueron los precursores al tratar de entender el papel de las variables afectivas en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, fue Krashen (1982), el que indaga más acerca del tema y define la hipótesis del filtro afectivo, que subdivide en tres variables: la actitud, la motivación y la personalidad. Según este autor, una actitud positiva permite mayor permeabilidad o “input”, y, por el contrario, una actitud negativa convierte al filtro afectivo en una barrera a la información.

En relación a las variables afectivas anteriormente mencionadas, se puede afirmar que estas influyen directamente en la adquisición, y de forma indirecta en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (Hernandez Rojas, 2004). Según esta autora, tenemos que tener en cuenta la importancia de los factores emocionales que influyen en la adquisición, y ayudar a los alumnos a gestionar las emociones correctamente en el aula, reduciendo al máximo posible aquellas variables que puedan provocar que los alumnos se sientan incómodos en el aula.

4.3.2. Factores individuales y personales

La existencia de un filtro afectivo que se presenta como ansiedad, poca autoestima o desmotivación, es uno de los grandes y fundamentales problemas que inciden en los aprendices en las clases de inglés como lengua extranjera. La adquisición de una segunda lengua, en la que se requiere una continua participación e interrelación entre los aprendices, se muestra amenazada cuando los factores afectivos de los mismos no les permiten enfrentarse a los estímulos lingüísticos que les proporciona el maestro.

Entre los factores afectivos que condicionan el aprendizaje se encuentran los rasgos de la personalidad que ayudan o inhiben al “input” en su recorrido hacia el aprendizaje. Según Dulay, se contempla que los rasgos de la personalidad que permiten un óptimo ingreso del input, son aquellos que se relacionan con la aptitud de involucrarse en los sentimientos y las ideas de los otros (Dulay, 1982). Es decir, los rasgos están relacionados con la habilidad de expresar ideas propias y sentimientos, y por consiguiente destacan: la empatía, la disponibilidad y la autoconfianza. Esta última, que puede describirse como “la actitud que posee el sujeto seguro de sí mismo, extrovertido, con autoestima y no ansioso” (Hernandez Rojas, 2004, p. 1), es de gran importancia debido a que los individuos que reúnan estas tres características tendrán una mayor disponibilidad a la hora de la recepción del “input”.

Por el contrario, las personas poco seguras de sí mismas, con ansiedad, y/o poco motivadas, no interaccionan en gran medida, y por ello, la cantidad de “input” que van a recibir será menor o menos significativa para su aprendizaje.

El psicólogo y pedagogo Ausubel (1976), pone de manifiesto que los rasgos o factores de la personalidad junto con las variables motivacionales, se relacionan primeramente con los aspectos afectivo-social y subjetivos del aprendiz, y después con los aspectos objetivo e intelectual del mismo. Esto quiere decir, que estos factores inciden en el aprendizaje de manera no específica, en vez de participar directamente en el proceso intelectual.

Ausubel concluye que no es suficiente con que el “psicólogo educativo” haga generalizaciones o predicciones sobre las variables cognoscitivas o motivacionales de un grupo de estudiantes, sino que debe determinar el efecto del aprendizaje de las diferencias individuales tanto intelectuales como afectivo-sociales (Ausubel, 1976).

Recogido por Schütz, R. (2007), “La hipótesis del filtro afectivo trata la función del “afecto”, o sea, el efecto de la personalidad, la motivación y otras variables emotivas y/o psicológicas en el aprendizaje de idiomas. Así, las investigaciones sobre adquisición de un segundo idioma indican que hay tres factores que se relacionan con el éxito en la adquisición: Ansiedad, Motivación, y Autoconfianza”. (Krashen, 1980, p. 6). En base a esta afirmación de Krashen, se procederá a explicitar de manera más concreta la influencia de estos tres factores junto con la edad, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

4.3.2.1. La motivación

La motivación interpretada en este contexto, se entiende como el deseo del aprendiz estimulado o bien por su propia voluntad, o bien por terceras personas para aprender una lengua extranjera, en este caso el inglés. Según afirma Al Shehri (2014), se reconocen cuatro tipos de motivación en el ámbito de lenguas extranjeras; los cuales se clasifican en: por una parte, la motivación intrínseca y la extrínseca, y, por el otro, la motivación integradora y la motivación instrumental:

- La *Motivación Intrínseca*, se manifiesta cuando el aprendiz tiene un deseo interno para realizar la actividad, es decir, “el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en si mismo, como la afinidad o predilección por alguna tarea intelectual particular del idioma meta” (Al Shehri, 2014. p. 9).
- La *Motivación Extrínseca*, se plantea cuando la actividad que el aprendiz o individuo va a llevar a cabo, no se relaciona con la afinidad propia, sino con los beneficios que implica realizarla.
- La *Motivación Instrumental*, relacionada con un propósito planteado por el aprendiz, como por ejemplo aprender el idioma para graduarse o conseguir trabajo.
- La *Motivación Integral*, acontece en el momento en el que el aprendiz aspira o desea aprender la lengua (en este caso el Inglés) con un propósito social, y por lo tanto, comunicativo. Es decir, porque quiere formar parte de una comunidad de individuos.

Siempre ha de tenerse en cuenta la importancia que tiene la actitud de los estudiantes; ya que, junto al esfuerzo y al deseo de conseguir el objetivo propuesto, se consideran componentes imprescindibles de la motivación. La actitud siempre va a ser individual y

personal, sin embargo, el maestro puede favorecer en su programación, actividades y dinámicas donde se incluyan temas interesantes que permitan a los estudiantes involucrarse en su propia formación. De esta manera, los aprendices contarán con un ambiente de aprendizaje ideal, al mismo tiempo que adquieren su propio tipo de motivación.

4.3.2.2. La ansiedad

La docente y poeta Irene Sánchez Carrón (2015), expone en un apartado de su tesis “Aspectos Psicológicos que pueden influir en la adquisición de una lengua extranjera” (p.69), que la ansiedad es uno de los componentes de la conducta humana más debatidos debido a las manifestaciones físicas que supone, como el nerviosismo, tartamudeo o rigidez, que se remiten en los aprendices durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además, cuando esta se experimenta en reiterados momentos, “puede llegar a bloquear cualquier actuación humana, también el aprendizaje” (Sánchez, 2013, p. 289).

Por ello, Lightbown y Spada (1993), sintetizan esta idea de la siguiente forma:

Un aprendiente que está en tensión, con ansiedad, enfadado o aburrido, rechazará el input y será inviable el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Así, dependiendo del estado de disposición del aprendiente, el filtro limita lo que es observado y adquirido. El filtro se activará cuando el alumno se sienta estresado, sin confianza en sí mismo y desmotivado. Se reducirá cuando esté relajado y motivado. (p. 86).

Relacionando la ansiedad con el ámbito de la adquisición de una lengua extranjera, esta se puede manifestar como falta de interés, escasa participación en las dinámicas y tareas de aula, o perfeccionismo excesivo por parte de los alumnos. También pueden observarse reacciones físicas como movimiento continuo de las extremidades, tartamudeo, muestra de falta de contacto ocular y discordia.

En el mismo sentido, estudios realizados por Pizarro & Josephy (2010) categorizan tres tipos de ansiedad que pueden afectar el aprendizaje de la lengua extranjera:

- En primer lugar, la *aprehensión comunicativa*: entendida como el nivel de temor de comunicarse con otras personas. En ocasiones, los estudiantes pueden tener la intención de participar durante la clase, pero, sin embargo, no pueden verbalizar las ideas por el hecho de contar con los siguientes rasgos de personalidad: la tranquilidad, la timidez o la reticencia.
- En segundo lugar, la *ansiedad generada por las pruebas/exámenes*, es decir, la ansiedad previa a un examen por el hecho de tener que realizar una prueba y no estar lo suficientemente preparado.
- En tercer lugar, *miedo a la evaluación negativa*: “El temor de ser evaluado o cuestionado ocasiona que el alumno sienta un gran nivel de ansiedad perjudicando el proceso de aprendizaje.” (Sánchez, 2013. pp. 213–215).

Así mismo, Sánchez, (2013), incluye otros componentes como desencadenantes de ansiedad en las aulas; como la escasa asunción de riesgos, debido a que los aprendices no se atreven a participar por miedo al error; la competitividad, que puede convertirse en estímulo para ciertos alumnos, pero suponer una presión para algunos otros; la prohibición total del uso de la lengua materna, es decir, el hecho de no entender lo que el profesor está diciendo, y al mismo tiempo tampoco poder usar la lengua que conocen para expresarse o despejar dudas.

4.3.2.3. La autoconfianza

La autoconfianza y la autoestima, que en este caso van a ir dadas en la mano, son cruciales en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua. La autoestima, definida por la Real Academia Española de la Lengua (2014) como “la valoración generalmente positiva de sí mismo” es, en el ámbito de la educación, “el juicio que tienen los estudiantes de sí mismos el cual está unido a actitudes, sentimientos, conocimientos sobre su físico, aceptabilidad social y capacidad. El nivel de autoestima surge del aprendizaje, de las experiencias e influencias del entorno.” (Montes de Oca, 2005, p. 62).

Podría decirse que los estudiantes con una baja autoestima optan en las clases por una conducta pasiva o inactiva, en la que no se muestran entusiasmados por trabajar en grupo o carecen de creatividad. En contraposición, la autoestima alta en los alumnos permite que se arriesguen contestando, y participen de forma más activa en las clases.

Por lo tanto, implicarse en un contexto de aprendizaje efectivo puede ayudar en incrementar el nivel de autoestima en los alumnos. A ese respecto, Montes de Oca (2005)

señala que “Un aula debe ser en realidad, el lugar donde las debilidades de los estudiantes se revelan como un espacio para el crecimiento y el desarrollo” (p. 67). No obstante, aunque el hecho tener confianza en uno mismo está supeditado a la identidad y a las experiencias del sujeto, el docente en sus clases tiene la capacidad de reforzar esta confianza en el alumno, explicándole cual es el propósito de la actividad o dinámica planteada, y de qué forma esta puede contribuir a su adquisición lingüística.

Con el objetivo de conseguir una transformación positiva en la autoestima de los alumnos, Díaz, Quiroga y Buadas (2014) hacen hincapié en la gran importancia que tiene conocer bien a los alumnos, sus gustos, debilidades y sus necesidades; de manera que se sientan valorados en el aula. Así lo expresan: La autonomía es un derecho humano fundamental porque hace al alumno responsable que lo lleva a mejorar su desempeño socio afectivo y cognitivo.” (p. 182).

4.3.2.4. La edad

A pesar de que el filtro afectivo forma parte de todo el proceso de adquisición de una segunda lengua, durante el transcurso de la etapa de Educación Primaria, los alumnos son objeto de cambios tanto físicos, como psicológicos y sociales.

Los niños que pertenecen a edades más tempranas tienden a presentar un nivel bajo de filtro afectivo, que va aumentando a medida que aumentan de curso y de edad. Esto es debido a que empiezan a surgir sentimientos de vergüenza o miedo a la equivocación, que se traducen en evitar convertirse en objeto de burla del resto de la clase. Cuando se trata de los adolescentes y adultos, cuyo nivel cognoscitivo está más desarrollado, es imprescindible que tomen conciencia e incorporen actitudes como la responsabilidad y persistencia que los guíen a vencer obstáculos durante este proceso (Rincón, 2014).

Krashen (1982) señala que el filtro afectivo se endurece durante la pubertad. En las fases tempranas de la formación del individuo, las barreras afectivas cambian; sin embargo, una vez completado su desarrollo, la permeabilidad del “input” hacia los procesos cognitivos conscientes (monitor) o inconscientes (organizador) se reduce.

En 1983, Krashen y Terrell formulan la hipótesis que se basa en la idea de que la “superioridad eventual” que plantean los niños a la hora de adquirir una segunda lengua, obedece a factores afectivos. Ambos autores establecen que el hecho de que el filtro afectivo

se fortalezca durante la etapa de la pubertad no va a afectar al aprendizaje, sino a la adquisición de la segunda lengua. Además, determinan que el infante contará con más oportunidades que un adulto o adolescente de “asemejarse” a un hablante nativo de la segunda lengua; sin embargo, esto no quiere decir que los aprendices en edades adultas no puedan alcanzar altos niveles de dominio.

4.4. El papel del docente de lenguas en el aula y la reducción del filtro afectivo

Los autores Breen y Candlin (1980) en el "enfoque comunicativo" de la enseñanza de lenguas extranjeras, exponen los dos papeles que el maestro tiene como figura de referencia en una clase de lengua extranjera: el primero de ellos es favorecer el proceso de comunicación entre los participantes y las distintas actividades y textos. El segundo de ellos es intervenir como participante autónomo dentro del grupo-clase en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua.

Los maestros encargados de impartir la lengua extranjera no deben ser únicamente transmisores de información, sino que deben ser figuras que favorezcan la interacción entre el profesor y los alumnos en el aula para que se pueda llevar a cabo exitosamente el proceso de adquisición; impulsando la motivación y considerando los sentimientos de los alumnos que forman la clase. Además, debe tener una actitud flexible que le permita adaptarse al ritmo y a las características personales de los aprendices, para llegar a formar íntegramente a los alumnos en la etapa de Educación Primaria.

Otra de las invaluable tareas de un maestro de segundas lenguas, es la de suscitar el gusto y el placer por el Inglés en los aprendices, además de una adecuada voluntad por aprender la cultura existente en otras partes del mundo (Martínez Rincón 2014, pág. 20). De no ser así, el maestro deberá examinar las causas del rechazo a la lengua, y, a ser posible, combatirlas mediante estrategias de motivación, fomentando el trabajo cooperativo, y preparando y convirtiendo el aula en un escenario comunicativo-social.

Además, es esencial tener en cuenta que posiblemente el aula es uno de los pocos, o el único contexto, en el que los aprendices de esta etapa se ven expuestos al “Input” comprensible de la lengua extranjera. Por esta razón, los docentes deben exponer en sus clases

mensajes comprensibles a los alumnos, que fortalezcan y refuercen su proceso de adquisición. Con relación a ello, otra cuestión importante es la relevancia de la corrección de los errores, ya que no primará la forma frente al contenido (Martínez Rincón 2014, pág. 21), siempre que el mensaje pueda ser entendido por el receptor. Se debe evitar la corrección permanente ya que, por el miedo a equivocarse, los alumnos pueden dejar de intervenir en las sesiones.

4.5. Actividades y estrategias de aula para reducir el filtro afectivo

Un aula en la que pueda llevarse a cabo un proceso de adquisición óptimo, placentero, sin que predomine la ansiedad, ni los aprendices estén a la defensiva, se puede promover la permeabilidad del filtro afectivo (Krashen, 1982). Como se ha expuesto en el apartado anterior, el maestro debe ser una figura que transmita a sus alumnos confianza en sí mismos de manera que se sientan relajados y cómodos mientras utilizan la lengua extranjera. Esto se logrará mediante la puesta en práctica de actividades y estrategias, que favorezcan la eliminación de sentimientos negativos o de frustración, que se puedan producir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En rasgos generales, Rincón (2014) categoriza en tres ámbitos los tipos de actividades que pueden llevarse a cabo con el objetivo de mitigar las variables afectivas consideradas como negativas (ansiedad, baja motivación y poca autoconfianza) que limitan la adquisición de la lengua extranjera.

- Actividades afectivo-humanísticas: Recogido por Rincón (2014), el maestro debe proponer actividades relacionadas con los intereses y las edades de los alumnos para promover y mantener la motivación en ello. De esta forma, los estudiantes estarán más predispuestos y activos en el uso del segundo idioma. (Álvarez & Blanco, 2014, p.11).
- Resolución de problemas: su finalidad es que los alumnos tengan presente su realidad mientras afrontan problemas que son próximos a la vida real y a su día a día. De esta manera, el aprendizaje será más significativo y se sentirán más cómodos afectivamente.
- Juegos: de acuerdo con Kozulin (1986), Vigotsky (1896) en su teoría constructiva del juego, planteaba que el infante a través del juego construye su propio aprendizaje y su

realidad social y cultural. Por ello, se puede afirmar que los juegos tienen un alto valor en la adquisición de una segunda lengua ya que los estudiantes no sienten limitaciones mientras juegan, y por lo tanto, no nacen en ellos sentimientos negativos que puedan limitar su aprendizaje.

Además de estas actividades, es ideal que se pongan en práctica algunas estrategias para tratar el filtro afectivo y conseguir reducirlo lo máximo posible. Por ello, es necesario atender a diferentes aspectos:

En primer lugar, se debe evitar la permanente corrección de errores para que los alumnos no dejen de participar por miedo a equivocarse.

Además, se debe prestar atención al agrupamiento, ya que propiciar el trabajo en grupo favorecerá a que los alumnos intercambien opiniones y respuestas, previamente a exponerlas frente a la clase.

Otra de las estrategias es la de proponer preguntas con respuestas abiertas, o en su defecto, con más de una respuesta correcta para que los alumnos tengan una participación más segura y que el hecho de contestar, no les genere ansiedad.

El refuerzo positivo es otra de las variables a tener en cuenta, ya que el maestro debe animar y recompensar a los estudiantes a la vez que los guía con "feedback" positivo. (Cambajín Parra, 2018, pág. 80).

Además, es imprescindible proporcionar a los alumnos un "input" comprensible (i+1: con una dificultad añadida dependiendo de su competencia), dando instrucciones claras y sencillas con el fin de que no se sientan bloqueados a la hora de llevar a cabo las tareas.

Otra estrategia se orienta directamente con la proxémica del docente. Situar a la misma altura de los estudiantes, especialmente los más pequeños, puede ayudar a bajar sus filtros afectivos dado que no observarán una figura de autoridad lejana.

Asimismo, el método del Enfoque por Tareas que surgió como evolución del enfoque comunicativo (Zanón 1990, Zanon y Estaire 1992), es también una metodología idónea para la reducción del filtro afectivo (Carreño de Pedro, 2014).

5. MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente apartado se aborda la propuesta didáctica diseñada y planificada para el tercer curso de Educación Primaria. En él, se lleva a cabo la descripción y el análisis de una variedad de actividades, propuestas con el objetivo de reducir el filtro afectivo en la clase de lengua extranjera (Inglés).

Las actividades han sido extraídas de la Unidad Didáctica ‘‘What’s on TV’’, la cual ha sido implementada en un aula de tercero de Educación Primaria, lo que ha permitido profundizar aún más, y de manera más práctica, en el objeto de estudio.

5.1. Aspectos contextuales

5.1.1. Entorno y centro de referencia

El centro tomado como referencia está situado en la ciudad de Valladolid, más exactamente, en pleno casco histórico de la localidad.

Se trata de un colegio concertado privado, confesional católico y bilingüe, de línea 2 de cuarto a sexto de primaria, y de línea 3, en los cursos de primero y segundo de primaria. El edificio cuenta con dos alturas en las que se sitúan las espaciosas aulas, que, junto con los grandes ventanales, permiten una idónea iluminación de las mismas, lo cual caracteriza a todos los espacios del centro.

Debido a la situación socioeconómica y cultural de la mayoría de las familias, que pertenecen a la clase social media y alta, y a su implicación en el proceso educativo de sus hijos, el nivel académico y cultural de los alumnos es elevado. Además, las aulas son suficientemente homogéneas y no se aprecian apenas carencias educativas significativas que supongan un desequilibrio importante en el planteamiento didáctico en el aula. Esto se debe a que el número de estudiantes de origen inmigrante que puedan precisar necesidades educativas especiales ha disminuido significativamente en los últimos años.

En el centro está adscrito al Plan PIPE (Plan Integral de Educación Plurilingüe), una iniciativa del Colegio Católico de Castilla y León para promover, incrementar y estandarizar

la enseñanza de idiomas. El plan se implementa tomando acciones en tres ejes básicos: eje curricular, eje complementario y eje extracurricular.

Además, cabe destacar que es un centro bilingüe en el que se imparten en inglés las materias de Educación física y Educación artística (música y arte), así como horas de conversación con profesores nativos (una clase por semana). Esto les permite adquirir el lenguaje de manera atractiva, a través de dinámicas motivacionales y de gamificación. Además, los materiales didácticos y actividades de cada grupo son seleccionados por el profesor de inglés y ajustados según las necesidades de cada nivel y de cada grupo.

5.1.2. Curso, nivel y rasgos del aula

La gran parte del alumnado de la clase de tercero de primaria pertenece a familias con un nivel socioeconómico medio alto relativo, lo que influye también en aspectos de carácter sociocultural que repercuten positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en que la mayor parte de las familias están sensibilizadas acerca de la importancia que implica que sus hijos adquieran un buen nivel de un segundo idioma, y sean competentes en él.

Se puede observar que muchos de los alumnos viajan a países extranjeros, lo cual supone que estos reconozcan la importancia que tiene el manejo del idioma para comunicarse en diferentes situaciones de su realidad más próxima. Por otra parte, un porcentaje elevado de los estudiantes asiste a clases particulares o extraescolares de inglés, lo que muestra que las familias están implicadas y comprometidas con la labor académica de sus hijos, y, además, hace notables los resultados de la exposición añadida al idioma que los alumnos experimentan.

Asimismo, gracias a la sección bilingüe del centro, los alumnos se exponen aún más al inglés en las materias de Educación Física y Educación Artística, lo cual les permite mejorar sus habilidades en otros campos de la lengua, además de los aspectos más formales de esta que se tratan en la asignatura de Inglés.

El grupo está formado por 25 alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 9 años, de los cuales diez son niñas y quince son niños. Se trata de un grupo bastante homogéneo en el que ningún alumno/a presenta necesidades educativas especiales. No obstante, una niña de nacionalidad extranjera, precisa de apoyo en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.

El grupo se caracteriza por ser muy participativo y por las buenas relaciones sociales que existen entre los alumnos, esto implica que el clima de la clase esté basado en la cooperación y el respeto. Además, por lo general, se trata de una clase formada por alumnos muy curiosos, amantes de la lectura, creativos y motivados, cuya actitud en clase es muy favorable al aprendizaje.

En cuanto a la materia de Inglés, la clase cuenta con un nivel medio-alto de dominio del idioma, teniendo en cuenta el curso en el que están los alumnos y contando con que se hallan en plena fase de adquisición del nuevo idioma. Bien es cierto que, en casos concretos, algunos alumnos muestran dificultades tanto de producción como de comprensión del idioma, y esto supone ciertas diferencias de nivel y de ritmo en las sesiones.

Tienen interiorizadas instrucciones como *“Can I go to the toilet?”*, *“Open your books”*, *“Tidy up”*, *“Line up”*, *“Do you want to participate?”*, *“Do you want to do it?”*, *“Can you speak up?”*, *“Do you understand what I mean?”*, *“Close/open the door”*, *“Thank you”*, *“You are welcome”*, entre otras; y estructuras sintáctico-discursivas como: *Afirmación (affirmative sentences; Yes (+ tag))*. *Negación (negative sentences with not), no (Adj.), No (+ negative tag)*. *Interrogación (Wh- questions); How many...? Aux. verbs in questions (to be and to do)*. *Expresión del tiempo: presente (simple present, present continuous); futuro (going to)*. *Expresión del lugar donde se encuentran las cosas (“to be” con preposiciones)*. *Expresión de relaciones lógicas: and, or y but*.

Además, se muestran motivados y receptivos ante el idioma, lo cual implica que, por lo general, su filtro afectivo está bajo y la adquisición del idioma se lleva a cabo con mayor facilidad. En cuanto a la actitud que presentan los alumnos hacia el idioma, se muestran curiosos y motivados ante cualquier actividad, aunque manifiestan mayor interés por aquellas de carácter oral, junto con dinámicas lúdicas y de gamificación. Acostumbran a recibir un input constante en inglés, y por ello, tienden a expresarse mayoritariamente en este idioma, a pesar de no estar “prohibido” el uso de la lengua materna en las sesiones.

5.2. Justificación didáctica y curricular

A continuación, se explicita la fundamentación didáctica y curricular referida a al diseño y planificación de las actividades planteadas con el fin de reducir el filtro afectivo en los alumnos. En la justificación, se exponen las decisiones metodológicas, así como las estrategias que se han llevado a cabo para la elaboración de las sesiones, además de las competencias, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en los que se basa dicha propuesta.

5.2.1. Toma de decisiones

En relación a la toma de decisiones, cabe destacar primeramente la justificación sobre la elección de la temática de la propuesta. Con el objetivo de reducir el filtro afectivo de los estudiantes, se ha considerado esencial la elección de un tema motivador, de interés y cercano para los alumnos, por ello, la temática elegida sobre la que van a desarrollarse las sesiones es: la televisión y los tipos de programas que esta ofrece. La elección de este tema reside en los intereses y gustos de los alumnos para los que está diseñada la propuesta, ya que, por lo general, es un tema situado en la realidad más próxima de los niños de entre ocho y nueve años.

La propuesta tiene su base metodológica en los principios del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas (Zanón 1990, Breen 1987, Nunan 1989). A su vez, las actividades están diseñadas y planificadas siguiendo una serie de estrategias destinadas a reducir la ansiedad en los alumnos, al mismo tiempo que fomentan su motivación y autoconfianza; lo que se traduce en la reducción de su filtro afectivo (Krashen & Terrell, 1983). El objetivo fundamental de este método reside en la idea del uso de la lengua como principal medio de comunicación en los contextos sociales, y en consecuencia, este se convierte también en el objetivo de la propuesta, a través de actividades y estrategias que reduzcan el filtro afectivo en los alumnos. Además, una de las teorías de aprendizaje en las que se sustenta este enfoque está basada en la hipótesis del filtro afectivo, por ello, mediante actividades de carácter comunicativo, se hará posible que los estudiantes dominen su competencia comunicativa mientras se sienten motivados y convencidos utilizando la segunda lengua. Asociado al enfoque comunicativo e implícito en él, se pretende fomentar la competencia comunicativa y la competencia intercultural, y para ello, se pondrá especial atención en aspectos y contenidos no sólo gramaticales o de forma, sino en aquellos que presten atención a la dimensión

intercultural (Byram, Gribkova & Starkey, 2002); ya que, para formar alumnos competentes comunicativamente, es necesario que conozcan también las diferentes realidades sociales que existen, precisamente para que sepan comunicarse en todos los contextos.

En cuanto al enfoque por tareas empleado, permite la reducción del filtro afectivo de los alumnos desde dos vertientes. La primera, reside en el hecho de escoger un tema sobre el que van a girar las sub-tareas y, por consiguiente, la tarea final, que sea cercano y de interés para los alumnos. La segunda, la elaboración de tareas que se secuencian en función del nivel de dificultad -de menor a mayor grado de dificultad- que vayan incrementando su autoestima y autoconfianza a medida que avanzan en el proceso de elaboración y consecución de las sub-tareas y por tanto, en el proceso de adquisición de la lengua. Esto ayudará a que los alumnos se sientan confiados utilizando la lengua meta, y su nivel de ansiedad, miedo y frustración se reduzca significativamente.

Se plantean una serie de sub-tareas a lo largo de las diferentes sesiones en las que se van a trabajar diversos aspectos necesarios para la elaboración de la tarea final. Asimismo, se trata de una propuesta interdisciplinar, ya que se va a emplear una sesión de la materia de Educación artística ("*Arts and Crafts*"), para la realización de una de las tareas que requiere la elaboración de una maqueta.

Además, y en relación al objeto de estudio, las actividades están diseñadas para la reducción del filtro afectivo presente en los alumnos, bien sea de manera explícita -siendo la propia actividad la que permita el establecimiento de un clima óptimo para favorecer la reducción del filtro afectivo-, o bien de manera implícita; es decir, la puesta en práctica de estrategias durante la realización de las actividades, que permitan disminuir las barreras que impiden la adquisición de los contenidos por parte de los alumnos. Como, por ejemplo, el agrupamiento, la corrección de errores, la producción de un input comprensible, la situación del docente en el aula, etc.

Por otra parte, para la elaboración de las actividades, se ha tenido en cuenta el Real Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria de la Comunidad de Castilla y León, con el objetivo de aunar los ámbitos de conocimiento junto con los objetivos

generales, los contenidos y criterios de evaluación, las competencias clave y los estándares de aprendizaje recogidos en el mismo.

5.2.2. Competencias clave y objetivos

Las competencias clave presentes en las sesiones están seleccionadas de entre las que se contemplan en las disposiciones oficiales, y son las siguientes:

- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)
- Competencia Digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Competencias Sociales y Cívicas (CSC)
- Conciencia y Expresiones Culturales (CEC)

Por otra parte, para la selección de los objetivos que se pretenden con la propuesta de intervención, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: las bases del enfoque comunicativo, que se traducen en la puesta en práctica de actividades en las cuáles la lengua extranjera se utiliza como medio para alcanzar un fin, impulsando la interacción entre los estudiantes y poniendo en práctica dinámicas comunicativas en las que los alumnos obtienen un feedback; las teorías afectivas del aprendizaje, como la teoría del filtro afectivo, y la puesta en práctica de estrategias y actividades para su reducción; y el constructivismo social, en el cual se pone especial atención en el hecho de que la adquisición tiene lugar en un contexto cultural y social, y en el que se considera a los estudiantes como creadores activos de su propio conocimiento. En base a esto, los objetivos van a dividirse en dos ámbitos: objetivos didácticos y objetivos de aprendizaje.

Objetivos didácticos:

- Fomentar la capacidad de escucha y respeto a los demás.
- Acercar el tema propuesto a la realidad más próxima de los alumnos mediante las actividades y tareas propuestas.
- Estimular el desarrollo de las destrezas lingüísticas (comprensión lectora “reading”, expresión escrita “writing”, expresión oral “speaking” y comprensión auditiva “listening”) por medio de actividades que reduzcan el filtro afectivo en los alumnos.
- Desarrollar sub-tareas que permitan la consecución de una tarea final.

Objetivos de aprendizaje:

- Conocer los diferentes tipos de programas de televisión que existen, mediante dinámicas que favorezcan su adquisición de manera significativa y práctica.
- Participar en juegos y actividades relacionadas con el vocabulario propuesto, utilizando el inglés como forma de comunicación.
- Preguntar acerca de gustos y preferencias, e identificar las fórmulas de expresión de gustos (*¿Do you like? I like it because it is...*)
- Identificar los adjetivos para describir programas de televisión.
- Aplicar en situaciones concretas y familiares la estructura del presente simple.
- Expresar su opinión utilizando la segunda lengua.
- Respetar la opinión de los otros.

5.2.3. Contenidos

Los contenidos de la propuesta pertenecen a los cuatro bloques de presentes en el Currículo Oficial de Educación Primaria y son los que se muestran a continuación:

CONTENIDOS COMUNES A TODOS LOS BLOQUES:

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a:

- Actitudes (interés y respeto hacia 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 relativas a:

- Expresión de opinión, gustos y preferencias.
- Narración de hechos recientes
- Realización de preguntas y respuestas sobre rutinas

Estructuras sintáctico-discursivas:

- Expresión del tiempo: presente (*present simple*)

CONTENIDOS REFERIDOS AL BLOQUE 1. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES

- 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.

CONTENIDOS REFERIDOS AL BLOQUE 2. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN.

- Apoyo en los conocimientos previos.
- Expresión del mensaje con claridad y coherencia
- Compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales:
 - Utilización de palabras de significado parecido.
 - Uso de lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, posturas, contacto visual o corporal, proxémica)

BLOQUE 3. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

- Inferencia de significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
- Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos.

BLOQUE 4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN.

- Movilización y uso de los conocimientos de cursos anteriores y las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea.
- Localización y uso adecuado de recursos lingüísticos (consultar modelos dados, uso de un diccionario, obtención de ayuda del profesor/a o de un compañero/a).

5.2.4. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Los criterios de evaluación en función de los que se evalúa el grado de adquisición de los contenidos por parte de los estudiantes se dividen igualmente por bloques. De ellos, se han seleccionado los siguientes:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN - BLOQUE 1. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES.

- Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas. Mostrar interés y respeto hacia las personas que hablan la lengua extranjera.
- Reconocer un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN - BLOQUE 2. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN.

- Conocer y saber aplicar las estrategias básicas para producir textos orales monológicos o dialógicos muy breves y sencillos, utilizando, por ejemplo, fórmulas y lenguaje prefabricado o expresiones memorizadas, o apoyando con gestos lo que se quiere expresar.
- Hacerse entender en intervenciones breves y sencillas, aunque se produzcan titubeos, vacilaciones, repeticiones o pausas para reorganizar el discurso.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN - BLOQUE 3. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

- Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas.
- Reconocer un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con sus experiencias e intereses.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN - BLOQUE 4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN.

- Elaborar, en papel o en soporte electrónico, textos muy cortos y sencillos, compuestos de frases simples aisladas, en un registro neutro o informal, utilizando con cierta

frecuencia la forma correcta de las convenciones ortográficas básicas y los principales signos de puntuación,

- Conocer y utilizar un repertorio limitado de léxico escrito de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con los propios intereses y experiencias.

En relación a los elementos que permiten precisar aquellos aprendizajes que los alumnos deben saber, saber hacer y comprender, a continuación, se muestran los estándares de aprendizaje evaluables que lo permiten.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES - BLOQUE 1. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES.

- Comprende instrucciones orales sencillas y el sentido global de explicaciones.
- Entiende las ideas principales de presentaciones sencillas y muy bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES - BLOQUE 2. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN.

- Hace presentaciones breves y sencillas, previamente preparadas y ensayadas, sobre temas cotidianos y de su interés.
- Se desenvuelve en situaciones cotidianas simples, reales o simuladas.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES - BLOQUE 3. COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

- Comprende una secuencia muy breve y sencilla de instrucciones para realizar una tarea como, por ejemplo, una manualidad.
- Se inicia en el uso del diccionario bilingüe y en las TIC de forma muy guiada como apoyo a su aprendizaje.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES - BLOQUE 4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN.

- Elabora textos narrativos sencillos partiendo de modelos.
- Revisa y autocorriges los textos producidos de manera muy guiada.

5.3. Planificación de la propuesta

5.3.1. Temporalización y recursos

La propuesta se divide en cinco sesiones con una duración de 50 minutos cada una de ellas, y en las que se llevarán a cabo diferentes actividades que no conllevarán una temporalización superior a 15 minutos (a excepción de la sesión 4), debido a que si no se superaría la concentración límite de los alumnos.

Los recursos van a dividirse en tres categorías: humanos, espaciales y materiales, y son los siguientes:

- Recursos humanos: en esta categoría participarán los alumnos de tercer curso de Educación Primaria, la tutora o maestra de la materia de Inglés y la maestra encargada de la materia de *Arts and Crafts* (Educación artística).
- Recursos espaciales: se requiere del aula de referencia y la sala de ordenadores.
- Recursos materiales: serán necesarios el ordenador, los altavoces, la pizarra digital, lápices, gomas, rotuladores, pinturas, cartulinas, tijeras, rotuladores, pegamentos, aplicación de Kahoot, caja de cartón, impresora, imagen impresa, ficha de la tarea final, ficha sesión 1 con las palabras de vocabulario, flashcards, los textos empleados en las sesiones 2 y 3, la tabla de opiniones de la sesión 2.

5.3.2. Descripción y secuenciación de las sesiones

Las actividades propuestas se encuadran en una serie de sesiones secuenciadas en función de su dificultad, partiendo de los conocimientos previos, y por tanto, de aquellos contenidos que los alumnos tienen ya adquiridos; y yendo hacia actividades más complejas que permitan desarrollar habilidades cognitivas superiores a los alumnos.

SESIÓN 1.

Tarea nº 1: Let's sing the "TV song"

- **Temporalización:** 5 minutos
- **Descripción de la tarea:** Esta actividad se llevará a cabo todos los días al inicio de cada sesión y servirá como "calentamiento" o rutina. Es una canción en la que se incluyen algunos términos y expresiones que se van a trabajar durante la propuesta; de esta manera, los alumnos se divierten mientras cantan y bailan, al mismo tiempo que están en contacto con el vocabulario del tema. Es una manera de reducir la ansiedad en los estudiantes ya que mediante las canciones los alumnos pierden el miedo al ridículo y son capaces de disfrutar mientras utilizan la segunda lengua.

Tarea nº 2: What we are going to do

- **Temporalización:** 5 minutos
- **Descripción de la tarea:** Se explicará de manera breve y concisa empleando un input comprensible lo que se va a hacer durante las siguientes sesiones. Se contará a los alumnos el tema elegido para la propuesta, y que en cada sesión se van a hacer una serie de tareas que conducirán y ayudarán a la elaboración de una tarea final. Además, se les contará que esa tarea final consistirá en la elaboración de una maqueta y la exposición oral sobre su programa de televisión favorito. Con esta explicación, se situará a los alumnos en su objeto de trabajo para que sean conscientes de qué están haciendo en cada momento y cuál es la finalidad; esto contribuirá a generar confianza en los alumnos, lo cual reducirá su filtro afectivo.

Tarea nº 3: Let's know the new vocabulary

- **Temporalización:** 10 minutos
- **Descripción de la tarea:** La misión de esta tarea es introducir el vocabulario sobre los tipos de programas de televisión a los alumnos. Se hará con la reproducción de una canción que escucharán tres veces. La primera servirá como toma de contacto hacia las palabras de vocabulario; la segunda se utilizará como herramienta para identificar cada palabra con su significado; y con la tercera reproducción los alumnos podrán cantar la canción una vez ya conocen las palabras. De esta manera, gracias a la repetición de la canción, se generará una sensación de confianza en los alumnos que les hará permitir adquirir la correcta pronunciación de los términos. Además, debido

a que es una canción seleccionada para su edad y nivel cognitivo, los elementos que aparecen en la letra de la misma resultarán ya conocidos, y, por tanto, significativos para los alumnos de manera que ayudará a la adquisición de los nuevos términos.

Tarea nº 4: What TV programmes do you watch?

- **Temporalización:** 15 minutos
- **Descripción de la tarea:** En esta tarea se llevará a cabo una tertulia en la que los alumnos compartan cuáles son sus programas de televisión favoritos, qué suelen ver en la televisión, en qué momentos del día la ven, con quién suelen hacerlo, qué tipo de programas son los que más les gustan, etc. Con esta actividad se pretende que los alumnos hablen libremente sobre sus gustos y preferencias, además, al tratarse de sí mismos y su realidad más cercana, se sentirán seguros y confiados para expresarse en inglés. En ningún momento se forzará a ningún alumno a hablar con el fin de no generar ansiedad en ellos; serán aquellos que levanten la mano o quieran participar, los que compartan sus experiencias con el resto de la clase. En el caso de los alumnos que no se animen a participar, levantarán un cartel en el que pone "me too" cada vez que sus gustos o intereses coincidan con los del compañero que habla. De esta manera, no se forzará al alumno a hablar, pero así se comprobará si entiende o no lo que sus compañeros expresan en voz alta.

Tarea nº 5: TV is cool but... follow these recommendations!

- **Temporalización:** 15 minutos
- **Descripción de la tarea:**

Se formarán cinco grupos de cinco alumnos y se les repartirá una cartulina en la que tendrán que escribir cuatro cinco normas o recomendaciones, que creen que deben cumplirse a la hora de ver la televisión. Se les propondrán ejemplos para darles ideas y evitar el bloqueo; algunos de los ejemplos serán: situarse lejos de la pantalla, no ver la televisión más de X tiempo al día, dedicar alguna hora determinada al día para ver un programa en familia, no molestar a quienes están viendo la televisión, no poner el volumen demasiado alto, etc. Una vez hayan debatido en grupo, y escrito las normas o recomendaciones en la cartulina deberán decorarla como ellos quieran.

Con esta actividad se contribuirá a la reducción del filtro afectivo ya que, al tratarse de una actividad en grupo, los alumnos se encontrarán mas confiados y motivados.

por otra parte, al ser una tarea que pueden poner en práctica en su vida diaria, le encontrarán un mayor sentido y ello les animará más aún a implicarse en la tarea.

Tarea nº 6: We put it in common

- **Temporalización:** 10 minutos
- **Descripción de la tarea:** Esta última tarea de la sesión será para poner en común las normas o recomendaciones que han expresado en las cartulinas. Irán saliendo los grupos a la pizarra para contar al resto de sus compañeros a qué consideraciones han llegado. ‘‘El público’’ podrá comentar y expresar su opinión sobre las normas de sus compañeros levantando la mano, de manera que se abrirá un pequeño debate o lluvia de ideas. Después, se hará una recopilación de aquellas más repetidas, y se hará un nuevo cartel que colgarán en la pared de la clase.

De esta manera, al tratarse de nuevo de una actividad en grupo, los alumnos se sentirán más seguros y no sentirán ansiedad en caso de cometer algún error, tanto en la intervención oral como en el discurso escrito. Además, el hecho de poner en la pared aquellas normas más repetidas aumentará la motivación de los alumnos, lo cuál contribuirá a la reducción del filtro afectivo.

SESIÓN 2.

Tarea nº 1: Let's sing the "TV song"

Tarea nº2: We learn new adjectives

- **Temporalización:** 10 minutos
- **Descripción de la tarea:** En esta tarea se introducirán los adjetivos que emplearán posteriormente para describir los programas de televisión. Para ello, se utilizarán flashcards que la maestra mostrará a los alumnos. En cada flashcard aparecerá el adjetivo escrito, y detrás de la misma, un dibujo que representa cada término. La maestra leerá primero en voz alta el adjetivo y a continuación mostrará el dibujo, con el fin de que los alumnos asocien la palabra con el mismo. Después, la profesora mostrará flashcards aleatoriamente y serán los propios alumnos los que repitan a la cuenta de tres el adjetivo. El hecho de que todos los alumnos respondan a la vez favorecerá a la participación de aquellos alumnos más tímidos o con un nivel de autoconfianza menor; ya que, de lo contrario, se verían forzados a hablar individualmente, y esto generaría ansiedad en los estudiantes (lo que se traduce en un aumento del filtro afectivo).

Tarea nº 3: Read the dialogue and learn how to express preferences.

- **Temporalización:** 10 minutos
- **Descripción de la tarea:** Los alumnos leerán al mismo tiempo que escuchan, un diálogo entre varios amigos, en el cual expresan sus gustos y preferencias acerca de distintos programas de televisión (siguiendo las estructuras: ¿Do you like...? Yes, I do. I like it because... / No, I don't. I don't like it because it is ... /Why do you like it? Because it is...). A continuación, se hará una breve explicación que servirá como repaso de estas estructuras. Eso se hará empleando un input comprensible que facilite la comprensión por parte de todos los alumnos, independientemente de su nivel de adquisición previo sobre estos contenidos.

Tarea nº 4: What do my classmates like? Find someone who...

- **Temporalización:** 10 minutos
- **Descripción de la tarea:** Esta se trata de una tarea grupal, en la que se repartirá un folio con una tabla impresa a cada alumno que deberán rellenar con los gustos de sus compañeros. Deberán ponerse en pie, e ir preguntando a cuatro o cinco compañeros de la clase sobre sus preferencias en cuanto a programas de televisión. Primero, la profesora hará un ejemplo que copiará en la pizarra para que sirva como guía de lo que tienen que hacer. Un ejemplo sería: ¿Do you like documentaries?, y el alumno entrevistado contestará Yes, I do o No, I don't. A continuación, el alumno que entrevista preguntará: Why?, y el alumno entrevistado deberá responder: I like it o I don't like it because it is funny/boring...

De esta manera, y al ser una actividad entre iguales, todos los alumnos participarán sin la presión o ansiedad de tener que contestar individualmente delante de toda la clase. Esto fomentará la autoconfianza y la motivación, ya que son preguntas acerca de sus propios gustos.

Tarea nº 5: Bingo!

- **Temporalización:** 15 minutos
- **Descripción de la tarea:** Con el fin de trabajar la expresión del gusto, se llevará a cabo un juego muy similar al bingo. Se repartirá a los alumnos un folio dividido en 9 cuadrados; en cada cuadrado, deberán escribir tipos de programas de televisión, adjetivos calificativos, estructuras sintácticas trabajadas hasta entonces, etc. De manera que cada alumno tendrá 9 términos o estructuras que serán, en muchos casos diferentes, a las del resto de sus compañeros. Una vez todos tengan sus tableros rellenos, la maestra proyectará en la pizarra digital diferentes fragmentos de videos que se corresponden con programas de televisión, descripciones que contienen los adjetivos trabajados, conversaciones que integran las estructuras sintácticas, etc. Mientras, los alumnos tendrán que tachar aquellos términos que identifiquen los videos reproducidos. Aquel o aquellos alumnos que consigan tachar todas las casillas de su tablero, será el ganador (o ganadores). Este juego favorece a la reducción del filtro afectivo de los alumnos ya que, este tipo de actividades de carácter lúdico y de comprensión oral, fomenta la motivación de los alumnos y, por ende, su filtro afectivo disminuye.

SESIÓN 3.

Tarea nº 1: Let's sing the "TV song"

Tarea nº2: Read and underline the most relevant information

- **Temporalización:** 15 minutos
- **Descripción de la tarea:** Los alumnos leerán en voz alta tres textos con información sobre tres programas de televisión, a continuación, deberán subrayar los siguientes datos en los tres textos: cuál es el nombre del programa, de qué trata, qué tipo de programa de televisión es, cuándo lo emiten en la televisión y quién aparece en él. El primer texto lo resolverán entre todos, con el fin de que se entienda bien la tarea y lo que tienen que hacer exactamente. El segundo texto lo resolverán voluntariamente alumnos que levanten la mano - de esta manera ningún alumno se verá forzado a participar y no generará ansiedad en ellos - y el último texto se resolverá de forma autónoma e individual. De esta manera, se comienza dando un apoyo a los alumnos de qué es lo que tienen que hacer, y progresivamente según avanza la tarea, se va retirando ese apoyo con el fin de que sean autónomos y aprendan a trabajar individualmente. Gracias a este andamiaje, la confianza en los estudiantes aumenta y el filtro afectivo se reduce.

Tarea nº3: Play Kahoot

- **Temporalización:** 15 minutos
- **Descripción de la tarea:** Para esta tarea se formarán cinco grupos de cinco alumnos cada uno y se les repartirá un texto similar al que han trabajado en la tarea anterior. Deberán leer el texto y obtener la misma información que en la actividad anterior pero esta vez de una manera lúdica. Una vez hayan leído y comprendido el texto, se iniciará el juego del kahoot; en el cual, deberán levantar (a la cuenta de tres) una de las formas que se les ha entregado previamente, que se corresponda con la respuesta correcta en el juego. De esta manera, al tratarse de una actividad lúdica y además grupal, la motivación de los alumnos aumentará de manera doble, al igual que su confianza para utilizar la segunda lengua mediante una dinámica de juego.

Tarea nº4: Talking about your favourite programmes

- **Temporalización:** 10 minutos
- **Descripción de la tarea:** En esta tarea se llevará a cabo una tertulia en la que se preguntará a los alumnos acerca de su programa favorito, ya que, se les dirá que deben ir eligiendo el programa del que van a hablar en la exposición de la tarea final. De esta manera, y de forma voluntaria, los alumnos hablarán acerca de su programa favorito de manera oral, que es exactamente lo que van a tener que hacer en la exposición, pero de manera preparada. Además, la maestra elaborará preguntas similares a los apartados que deben rellenar en la ficha de la tarea final. De esta manera, la maestra escribirá en la pizarra las respuestas que vayan diciendo los alumnos, con el fin de dar ideas y ayudar a aquellos que puedan tener más dificultades.

Tarea nº5: The missing word

- **Temporalización:** 5 minutos
- **Descripción de la tarea:** La última tarea de la sesión será en forma de juego; en ella, la maestra escribirá una serie de palabras (4 o 5) trabajadas en las sesiones anteriores y los alumnos deberán memorizarlas durante un minuto. Después, voluntariamente uno de los alumnos saldrá del aula y la maestra borrará una de las palabras escritas. A continuación, el alumno entrará de nuevo en el aula y deberá reconocer y escribir correctamente la palabra que falta. La dinámica se repetirá hasta el fin de la sesión y los alumnos que consigan escribir la palabra correctamente obtendrán una pegatina como premio. Esta dinámica servirá como preparación de la expresión oral necesaria para la exposición de la tarea final, y además, al tratarse de un juego, favorecerá la implicación y motivación de los alumnos con el fin de reducir el filtro afectivo en ellos.

SESIÓN 4.

Temporalización: 60 minutos - se utilizará parte de la siguiente materia y se llevará a cabo en una sesión de Educación Artística (''Art'')

Tarea nº 1: Let's sing the "TV song"

Tarea nº 2: Listen carefully

- **Temporalización:** 5 minutos
- **Descripción de la tarea:** Se llevará a cabo una breve explicación de lo que va a tratar la sesión y qué es lo que van a tener que hacer durante la misma empleando un input comprensible y apoyado con ejemplos visuales. La explicación consistirá en aclararles que deben elaborar una maqueta de una televisión con una caja de cartón, en la que aparecerá como imagen una foto impresa de un fragmento del programa que elijan para llevar a cabo la exposición de la tarea final. Con esta sesión, los alumnos sabrán lo que tienen que hacer desde un primer momento y se evitará la sensación de bloqueo o miedo ante lo desconocido. Además, al ser una actividad plenamente práctica, la motivación de los alumnos aumentará y se reducirá su filtro afectivo.

Tarea nº 3: Let's watch the video

- **Temporalización:** 5 minutos
- **Descripción de la tarea:** Se reproducirá un video explicativo en el que se mostrará a los alumnos los pasos para realizar la maqueta. De esta manera, contarán con una visión general de lo que van a tener que hacer a continuación de ver el video. Con el visionado del video, los alumnos se familiarizarán con los términos y expresiones que la maestra va a emplear para dar las instrucciones de los pasos a seguir para construir la maqueta.

Tarea nº 4: Let's make the TV

- **Temporalización:** 30 minutos
- **Descripción de la tarea:** En esta actividad, la profesora de lengua extranjera junto con la maestra de Educación Artística (''Art''), explicarán paso a paso las instrucciones que los alumnos deben seguir para elaborar la maqueta. Lo harán todos al mismo tiempo con el fin de que ningún alumno se pierda, y al mismo tiempo las

maestras elaborarán una maqueta para ejemplificar visualmente los pasos que deben seguir. Eso contribuirá a la reducción del filtro afectivo de los alumnos ya que, en el caso de no entender verbalmente algunas de las instrucciones, podrán seguir los pasos de manera visual mientras adquieren inconscientemente las órdenes en la segunda lengua. Además, los alumnos identificarán las órdenes que escuchan con el procedimiento a llevar a cabo, de manera que el aprendizaje será mucho más significativo.

Tarea nº 5: Choose the picture

- **Temporalización:** 15 minutos
- **Descripción de la tarea:** En la última parte de la sesión, los alumnos se trasladarán al aula de informática y deberán buscar individualmente y escoger, una imagen que pertenezca al programa que han elegido para realizar la exposición de la tarea final. Se les recordará brevemente y mediante un input comprensible los pasos a seguir para buscar la foto, ya que ellos ya tienen las nociones básicas para hacerlo. Una vez todos los alumnos hayan escogido la imagen que irá pegada en sus maquetas, la profesora las imprimirá, y los alumnos colocarán su imagen en sus televisiones. Con esta actividad se fomentará la motivación de los alumnos ya que el uso de tecnologías siempre supone un elemento motivador para ellos; además, aumentará su confianza ya que, al ser una actividad que ellos ya saben hacer, no se sentirán perdidos en caso de no entender alguna de las instrucciones. Esto favorecerá a la reducción de su filtro afectivo.

SESIÓN 5. TAREA FINAL.

What is your favourite programme?

- **Temporalización:** 50 minutos
- **Descripción de la tarea final:** Los alumnos harán una breve exposición (1 o 2 minutos) sobre su programa favorito. Para ello, habrán tenido que rellenar previamente una hoja como la siguiente (ver anexo 1). Saldrán individualmente a la pizarra a contar al resto de compañeros la información acerca del programa elegido. Con la realización de esta última tarea que engloba el trabajo realizado en las subtarefas realizadas en las sesiones previas, los alumnos podrán comprobar que todo el trabajo y esfuerzo llevado a cabo tiene una finalidad, y por ello han sido capaces de hacer el “show and tell”. Además, se les contará que aquellos que quieran, serán grabados con el objetivo de hacer un montaje con los videos que después se reproducirá el día de fin de curso en el salón de actos para que sus familias puedan verlo.

Esta dinámica contribuye a la reducción del filtro afectivo ya que los alumnos se sientan confiados, ya que, al tratarse de una actividad que han ido trabajando a lo largo de las sesiones con actividades muy similares, les permite sentirse seguros ante algo que ya han hecho previamente. Además, les permite ser protagonistas de la actividad, siendo conscientes de su capacidad para hablar sobre algo que les gusta y les motiva utilizando la segunda lengua como forma de comunicación.

5.3.3. Aspectos para la evaluación

En cuanto a la evaluación de la propuesta, cabe en primer lugar señalar la no continua o excesiva corrección de errores por parte del maestro, como punto fundamental para la reducción del filtro afectivo en los alumnos. En los casos en los que el alumno cometa un error continuado en el tiempo o sea un fallo significativo, el maestro repetirá el mismo enunciado o término, pero de forma correcta. De esta manera, el alumno no percibirá la corrección como tal, sino que obtendrá un feedback positivo y similar a lo que él había producido, pero de manera correcta. Por consiguiente, el alumno no tendrá miedo a la equivocación o al fallo y se sentirá más confiado utilizando la segunda lengua.

En segundo lugar, se combinarán la evaluación formativa y sumativa con el fin de contar con diferentes perspectivas para analizar, valorar y reflexionar acerca de los resultados obtenidos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación formativa servirá para recabar información respecto al nivel de comprensión que ha obtenido cada uno de los alumnos durante el transcurso de las sesiones. Esto facilitará el hecho de planificar, enriquecer y mejorar la práctica educativa ajustándose a las necesidades de los alumnos, mediante el uso de feedback constante y un seguimiento personalizado de cada alumno que se llevará a cabo mediante rúbricas y preguntas clave. Asimismo, la evaluación sumativa también se pondrá en práctica con el fin de determinar el nivel de éxito de los alumnos en relación a los conocimientos adquiridos al finalizar las sesiones, y teniendo en cuenta la exposición oral que se llevará a cabo como tarea final.

En tercer lugar, atendiendo la perspectiva del enfoque comunicativo, y por ende, a las estrategias a tener en cuenta para la reducción del filtro afectivo, el maestro será un facilitador de los conocimientos y del proceso de adquisición y en ningún caso, se convertirá en un mero evaluador o inspector experto en el tema. Por ello, la evaluación que se llevará a cabo durante las sesiones será continua, observacional y directa; poniendo especial atención a las dificultades y a aquellos aspectos en los que los alumnos muestren complejidades, con el fin de poder realizar modificaciones y cambios en las tareas, para así, poder solventar aquellos obstáculos que puedan surgir durante la puesta en práctica de la intervención.

La tarea final servirá como evaluación de la propuesta, ya que para su realización se requiere la correcta elaboración de las sub-tareas durante las sesiones. Por ello, se puede comprobar que, si la tarea final está correctamente elaborada, se han adquirido correctamente todos los aspectos requeridos.

Durante la exposición de la tarea final, se evaluarán aquellos aspectos relacionados con las destrezas de expresión oral y escrita mediante una rúbrica (Anexo 2) que valorará los siguientes aspectos: la coherencia y la fluidez del discurso, el vocabulario, la pronunciación y la presentación. Puntuando de 2 a 0.5 puntos cada ítem, y por ende, siendo un 10 la nota máxima y un 2.5 la mínima. Asimismo, la maqueta también se valorará mediante una rúbrica elaborada por la maestra de Educación Artística.

6. ASPECTOS FINALES

Durante el trabajo se ha examinado la importancia de tener en cuenta el fenómeno del filtro afectivo presente en algunos alumnos durante su exposición al segundo idioma, en este caso, el Inglés; mediante el análisis, la investigación y la reflexión de las teorías que han formulado diversos autores muy reconocidos en este ámbito. Además del estudio de dicho fenómeno, también se han señalado aquellas actividades y estrategias didácticas que debe poner en práctica el docente de lenguas, con el fin de reducir el filtro afectivo en sus alumnos. Asimismo, se ha llevado a cabo la propuesta de un plan de intervención para el tercer curso de Educación Primaria, que recoge todos estos aspectos y que pudiera resultar útil a cualquier docente que desee tener en cuenta este fenómeno en su aula.

Así pues, tras la concreción de todos los apartados de este trabajo, se establecerán una serie de asertos que concluyen el objeto de estudio.

Primeramente, cabe destacar la importancia de tener en cuenta los aspectos afectivos y emocionales de los alumnos, además de los cognitivos, en el proceso de adquisición de una segunda lengua, ya que son claves para formar alumnos seguros de sí mismos y competentes en el idioma extranjero. Esto estará directamente relacionado con la tarea de evitar cualquier tipo de actividad o situación que provoque sentimientos negativos en los alumnos como ansiedad, frustración, sentido del ridículo, etc, con el fin de que no se sientan bloqueados mientras utilizan el inglés.

Además, resulta imprescindible fomentar la motivación y el interés en los alumnos a la hora de adquirir la segunda lengua, así como trabajar en transmitirles la importancia y necesidad por adquirir el idioma con el fin de participar en una sociedad globalizada.

Por otra parte, cabe resaltar la relevancia de proporcionar un input comprensible a los alumnos, dándoles instrucciones claras y sencillas, con el propósito de que se sientan seguros y confiados sabiendo en todo momento qué tienen que hacer. En relación a ello, también es fundamental la formación de contextos comunicativos en la clase que propicien situaciones cercanas y familiares a los alumnos, con el fin de que se sientan cómodos hablando en inglés. Por ello, el docente debe contar con estrategias y recursos que favorezcan el uso de la segunda en el aula por parte de los alumnos, evitando así la utilización de la lengua materna.

La temática de las propuestas didácticas debe atender a los intereses de los estudiantes, propiciando así un aprendizaje significativo y motivador que favorezca la reducción de su filtro afectivo. Asimismo, las actividades y tareas que se proponen deben ser dinámicas, motivadoras y de carácter comunicativo, con el fin de que los alumnos se sientan cómodos utilizando la lengua y puedan expresar opiniones, dudas e ideas en un clima de confianza y respeto.

Por último, es preciso destacar la importancia del trabajo en grupo, ya que promueve la dimensión social del proceso educativo, impulsando el intercambio de opiniones e ideas entre los alumnos, fomentando su motivación y autoconfianza, y reduciendo su frustración y ansiedad con el objetivo de disminuir su filtro afectivo.

Para concluir, aludo a las competencias tanto generales como específicas del Grado en Educación Primaria, que la realización de Trabajo me ha permitido desarrollar ampliamente. Se encuentran especificadas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, a saber:

- Saber aplicar los conocimientos adquiridos al trabajo de una manera profesional, así como poseer las competencias que se demuestran mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas en el campo de la Educación.
- Ser capaz de reconocer, planificar y llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, analizar críticamente las decisiones que se toman en los contextos educativos, integrar los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos y ser capaz de cooperar con otras personas con el fin de crear una cultura de trabajo partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.
- Desarrollar un compromiso ético que potencie la idea de educación integral mediante actitudes críticas y responsables
- Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos relevantes, que suelen estar dentro de su área de estudio, para elaborar juicios que contengan una reflexión sobre temas esenciales de carácter social, científico o ético.
- Ser capaz de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado en la materia.

7. REFERENCIAS

- Al shehri, H. (2012). Los modelos de adquisición y enseñanza en una segunda lengua, y la hipótesis del filtro afectivo de krashen. *Avances en supervisión educativa*, 1(16), 1-15.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
- Breen, M. P. (1987) Learner contributions to task design. En Candlin, C. N. y Murphy, D. (eds.). *Tasks in Language Learning* (pp. 23-46). Prentice Hall International.
- Brown, H.D. (1973). Affective Variables In Second Language Acquisition. *Language Learning*, 23(2), 231-244.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Carreño de Pedro, M. (2014). *Actividades y estrategias para reducir el filtro afectivo en el aula de lengua extranjera (Inglés) en Educación Primaria*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language learning*, 25(1), 153-161.
- Comisión Europea. (2018). *Propuesta de RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas* (pp. 1–16). Bruselas.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.

- Contreras Salas, O. L. (2012). Stephen krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros rostros*, 14(27), 123-124.
- Cumbajín Parra, I. (2018). *Estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés, en la unidad educativa José Mejía Lequerica*. (Tesis de Grado). Universidad Católica del Ecuador-Matriz, Quito. Ecuador.
- Díaz, N. Y., Quiroga, E. L., & Buadas, C. R. (2014). El desarrollo de la autonomía del Inglés con fines específicos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 46, 179-194
- Dulay, H. (1982). *Language two*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition 1. *Language learning*, 24(1), 37-53.
- Dulay, J. & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. En M. Burt et al., (Eds.). *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95-126). Nueva York: Regents Pub.Co.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lengua y Educación*, 2(7-8), 55-90.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1974). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Hernández Rojas, B. (2004). Sobre la Afectividad y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Reelingüística aplicada*, 1(1), 10.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American psychologist*, 41(3), 264-274.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press Ltd.

- Krashen, S. D. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition. Series on Issues in Second Language Research*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969.
- Krashen, S. (1985). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Nueva York: Prentice Hall
- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 126/2014, del 28 de Febrero, de Educación.
- Martínez Rincón, L. (2014). *El efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés) y actividades para su reducción en Educación Primaria*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid. España.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London, Arnold.
- Montes de Oca Rodríguez, R. (2005). Autoestima e idioma Inglés: una primera discusión. *Educación*, 29(1), 59-71.
- Nunan, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pizarro Chacón, G., & Josephy Hernández, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 2(48), 209–225.
- Real Academia Española. (s.f.). Autoestima. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 22 de mayo de 2021, de <https://dle.rae.es/autoestima>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Primaria.
- Real Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

- Sánchez Carrón, I. (2013). Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de una lengua extranjera. *Revista Didáctica de Lengua y Literatura*, 25, 275-293.
- Sánchez Carrón, I. (2015). *Revisión Crítica del Enfoque Comunicativo* (Tesis doctoral, Universidad Española a Distancia).
- Schütz, R. (2007). Stephen Krashen's theory of second language acquisition. *English made in Brazil*, 2(2), 1-3.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in second language acquisition*, 15(2), 205-224.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

8. ANEXOS

Anexo 1

MY FAVOURITE TV PROGRAMME

WHAT IS THE PROGRAMME ABOUT?

WHO APPEARS IN THE PROGRAMME?

THE NAME OF THE PROGRAMME IS:

WHEN IT'S ON TV?
 It is on _____

WHAT TYPE OF PROGRAMME IS IT?

WHY DO YOU LIKE IT?
 I like it because it is:
 Interesting
 Exciting
 Funny

A PICTURE OF THE PROGRAMME

Quiz show
Film
The weather
Documentary
Cartoon
Comedy programme

Anexo 2

	2 puntos	1.5 puntos	1 punto	0.5 puntos
Pronunciación	Brilliant	Very good	Good	Not very good
Vocabulario	Brilliant	Very good	Good	Not very good
Fluidez	Brilliant	Very good	Good	Not very good
Coherencia	Brilliant	Very good	Good	Not very good
Presentación	Brilliant	Very good	Good	Not very good

Evaluación final: _____