

**UNIVERSIDAD DE BURGOS**  
**GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**



**El uso del input comprensible en la clase de inglés:  
una revisión crítica**

**Diego García González**

**Tutora: Lucía Muñoz Martín**

**Mayo 2024**

## Índice

Resumen .....	3
1. Introducción .....	4
2. Teorías de la adquisición del lenguaje.....	5
3.1. El input comprensible.....	5
3. Input comprensible en la clase de inglés como segunda lengua .....	8
4.1. Propuestas previas .....	15
4.1.1 Input comprensible y la comprensión oral .....	21
4.1.2. Input comprensible y la comprensión escrita .....	27
4. Análisis crítico de la utilización de metodologías basadas en IC en el aula. ....	30
5. Conclusiones .....	39
6. Bibliografía .....	40
ANEXO I. Comparativa de la visión sobre el funcionamiento de la lengua de grandes autores de la lingüística .....	46
ANEXO II. Funcionamiento del filtro emocional.....	51
ANEXO III. CUADRO DE COMPETENCIAS .....	52
ANEXO IV. SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR .....	55
ANEXO V. DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y VERACIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO.....	57

## Resumen

La adquisición de un idioma es la asimilación natural de sus reglas y léxico. Uno de los investigadores de mayor importancia respecto a la adquisición de idiomas es Krashen, quien propone la hipótesis del input, en la que se afirma que si el alumnado recibe inputs comprensibles, su nivel en la lengua mejorará. Hay múltiples métodos didácticos que hacen uso del input comprensible, y aquí se expondrán algunos de ellos. Sin embargo, las metodologías que usan el input comprensible también tienen inconvenientes como pueden ser la facilidad que cualquier persona tiene para subir contenido a internet y la poca fiabilidad de la información presente en internet que esto conlleva, los pocos materiales creados para estos métodos, las diferencias culturales, o la falta de formación del profesorado. Como a pesar de ello, buena parte de estos inconvenientes pueden ser solventados por el docente, en este trabajo se analizarán dichos problemas y se buscarán posibles soluciones a ellos, como pueden ser aclarar conceptos previamente, fomentar la creación de materiales propios por parte de los docentes, o integrar conocimientos culturales en la actividad del aula.

## Abstract

Language acquisition is the natural assimilation of the rules and lexicon of a language. One of the most important researchers on language acquisition is Krashen, who proposes the input hypothesis, which states that if learners receive comprehensible input, their language level will improve. There are many teaching methods that make use of comprehensible input, and some of them will be presented here. However, the methodologies that use comprehensible input also have drawbacks such as the ease with which anyone can upload content to the Internet and the unreliability of the information present on the Internet that this entails, the few materials created for these methods, cultural differences, or the lack of teacher training. Despite this, many of these drawbacks can be solved by the teacher, so this paper will analyse these problems and look for possible solutions to them, such as clarifying concepts beforehand, encouraging teachers to create their own materials, or integrating cultural knowledge into classroom activity.

## 1. Introducción

Este trabajo se realiza para llevar a cabo un análisis de las posibilidades del input comprensible y de las metodologías didácticas basadas en él, y poder señalar así sus puntos fuertes y debilidades, así como las formas de superar dichas debilidades. Esto se hace porque se considera que el input comprensible es una herramienta que ha de, al menos, ser valorada como una opción en las clases de idiomas, y para poder valorarla adecuadamente, esta ha de ser analizada y sus características han de ser examinadas, para así llegar a conclusiones acerca de su posible idoneidad para su uso en la enseñanza de idiomas en Educación Primaria.

El input comprensible consiste en suministrar a los alumnos un input en una lengua que no sea su lengua nativa, siendo este un input que está algo por encima del nivel actual en dicha lengua del alumnado, pero que aun así puede ser comprendido en su mayoría por ellos. De esta manera,

Las metodologías basadas en el input comprensible son metodologías que parecen tener un gran potencial. Por una parte, estas fomentan la adquisición de la lengua en lugar del aprendizaje memorístico de la misma, lo que da lugar a una asimilación más duradera del idioma. Por otra parte, la mayoría de estas metodologías integran también una forma de trabajar en el aula que resulta más atractiva para los alumnos que las metodologías tradicionales.

No obstante, estas metodologías tienen también varios inconvenientes, los cuales también son necesarios analizar para poder aplicarlas en un aula de manera exitosa. La utilización de estas metodologías sin una revisión de sus características puede dar lugar a problemas, dificultades, o resultados inesperados, y es por ello por lo que se considera necesario realizar un análisis crítico de las metodologías basadas en el uso del input comprensible.

El tema tratado en este trabajo es de interés porque explora la literatura existente y las posibilidades de una serie de metodologías didácticas para la enseñanza de idiomas que se alejan de los métodos utilizados tradicionalmente. Además, este trabajo va en concordancia con las competencias CB2, CB3, CB4, CEMP70, y CEMP72 del Grado en Maestro de Educación Primaria, como se puede ver en el anexo III.

## 2. Teorías de la adquisición del lenguaje

Lo primero que ha de clarificarse para poder hablar de adquisición es en que consiste esta. La adquisición es la asimilación natural de las reglas y el léxico de una lengua, utilizando la misma lengua para la comunicación (Kiyamazarslan y Alagözülü, 2020). La adquisición de lenguas es un fenómeno acerca de cuyos procesos y funcionamientos no hay un consenso global establecido, sino que tenemos una gran variedad de teorías acerca de cómo se produce, y estas teorías influyen sobremanera en nuestra manera de enseñar una lengua, dependiendo de cuál o cuáles consideremos como correctas o más adecuadas para la labor docente. Algunas de estas teorías pueden ser las teorías de la Gramática Universal (GU), las teorías cognitivas o el Modelo Multidimensional.

Las teorías de la GU se basan en la afirmación de que hay ciertos principios que forman la base del desarrollo de la lengua. Estos principios están determinados y especializados biológicamente para el aprendizaje de la lengua. Según Corder (1978), el aprendiz comienza su aprendizaje desde una GU básica, la cual se va haciendo más compleja en respuesta a la exposición de los aprendices a la lengua objetivo, y las necesidades comunicativas a las que se enfrenta. Según las teorías cognitivas, algunas de las sub-habilidades que forman parte del proceso de adquisición son: aplicar reglas gramaticales, escoger un vocabulario apropiado, o seguir las convenciones pragmáticas que rigen el uso de una lengua en específico (McLaughlin, 1987). En el Modelo Multidimensional, la etapa de adquisición de la lengua objetivo por parte del aprendiz es determinada por dos dimensiones: La etapa de desarrollo de los aprendices y su orientación social y psicológica. La etapa de desarrollo se define por órdenes de precisión y secuencias de desarrollo, pero dentro de una misma etapa los aprendices pueden diferir por su orientación social y psicológica, la cual es independiente de la etapa de desarrollo. Para sus defensores, el Modelo Multidimensional tiene poder tanto explicativo como predictivo, ya que no solo identifica las etapas del desarrollo lingüístico, sino que también explica por qué los aprendices atraviesan estas etapas de desarrollo y predice cuando se adquirirán otras estructuras gramaticales (Ellis, 1994).

### 3.1. El input comprensible

Stephen Krashen es un investigador cuyas investigaciones acerca de la lengua son de gran relevancia para el tema del presente documento, por tanto, se desarrollarán

más que las de otros investigadores. Krashen ha investigado varios asuntos muy relacionados con el objeto de este trabajo. Entre ellos está su teoría de la adquisición de segundas lenguas:

Según Krashen (1981), la adquisición de la lengua es un proceso que requiere una comunicación significativa y natural en la lengua objetivo, en la que los hablantes se preocupen no por la forma de sus declaraciones sino por los mensajes que estén expresando y entendiendo. La corrección de errores y la enseñanza explícita de reglas no son relevantes para la adquisición lingüística, mientras que el aprendizaje consciente es ayudado en gran parte por la corrección de errores y la enseñanza explícita de reglas.

Su teoría de la adquisición de segundas lenguas consiste en 5 hipótesis principales (Rahman et al, 2020). Estas hipótesis son las siguientes: La hipótesis adquisición-aprendizaje, según la cual la adquisición es un proceso inconsciente, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente. La hipótesis del monitor, que dice que si la información que el centro de adquisición produce no concuerda con la información correcta se efectuarán cambios en esta. La hipótesis del orden natural, que indica que hay un orden natural para el aprendizaje de características gramaticales y defiende que hay predictibilidad en las estructuras que se adquieren (Friedrichsen, 2020). La cuarta hipótesis, la hipótesis del input, dice que si el alumnado recibe inputs comprensibles o inputs fácilmente entendibles, el conocimiento sobre la lengua que tengan el alumnado aumentará. Krashen define el input comprensible (o IC) como el input lingüístico que puede ser entendido por los oyentes a pesar de que no entiendan todas las palabras y estructuras en él (Leena, 2020). Por último, la quinta hipótesis, la hipótesis del filtro afectivo, según la cual, el nivel de estrés de la persona que recibe el input influye en la adquisición. Si el nivel de estrés es alto, no habrá adquisición. Por el contrario, un ambiente sin estrés será favorable para la adquisición.

Su hipótesis de la comprensión se puede considerar como la base de la enseñanza de vocabulario a través del input comprensible. De acuerdo con esta hipótesis, adquirimos la lengua solo cuando entendemos mensajes que incluyen aspectos de la lengua que no hemos adquirido todavía, pero que estamos preparados para adquirir (Aqachmar, 2022). Además, según Krashen (1989), lo importante es que el mensaje sea comprendido, sin darle tanta importancia a la gramática. Para que el input tenga las características necesarias para que se produzca la adquisición, este ha de estar

ligeramente por encima del nivel que se tiene en ese momento, por lo tanto, este input tiene que estar dentro de un contexto comprensible para el aprendiz, para que este pueda deducir su significado. Si se el nivel actual del aprendiz es “i”, el nivel que del input debe ser “i+1”.

Por tanto, al presentar materiales que estén ligeramente por encima de su comprensión actual, el alumnado es retado a captar nuevos conceptos y expandir gradualmente sus habilidades en el idioma (Guillen, 2023). Con este método se podrá lograr que el alumnado esté activamente involucrado en el proceso de aprendizaje y puedan aplicar sus habilidades lingüísticas a situaciones de la vida real.

El input comprensible aumenta las habilidades orales del alumnado a todos los niveles, y una buena manera de hacer llegar la mayor cantidad posible de IC a los alumnos es a través del uso de la tecnología, aprovechando el hecho de que esta se ha convertido en parte de la vida del alumnado, lo que genera la posibilidad de crear un ambiente similar al nativo lleno de IC. Al ser expuestos a input comprensible, el alumnado desarrolla estrategias de aprendizaje naturales (Aqachmar, 2022).

Sin embargo, Krashen y Mason (2020), en su Hipótesis del Input Óptimo, afirman que no todo el input es igual de valioso o igual de útil, y por ello defiende que el input óptimo ha de ser comprensible, atractivo, ha de utilizar un lenguaje rico, y ha de tener en cuenta que la adquisición es un proceso gradual. En una línea similar, Benavides (2023) indica algunas características que debemos tener en cuenta para que el input sea fácil de entender, como: que sea comprensible, atractivo, rico, y abundante. Las historias que contienen lengua no adquirida pueden hacerse más comprensibles con el uso de imágenes, breves traducciones, y el contexto, entre otras herramientas. (Krashen et al, 2018). También facilita la comprensibilidad del input la negociación del significado y la adaptación del discurso entre dos hablantes con diferentes niveles de la lengua (Resta, 2019).

Sin embargo, el input comprensible no es algo con una única forma, sino que tiene varios subtipos, que se utilizan según la persona que esté enseñando la lengua, el aprendiz, y demás variables. Cada uno de estos tipos de input tiene unas características particulares. El input óptimo mencionado anteriormente no se incluye aquí porque, más que un subtipo de input, es un input comprensible “ideal”. Algunos subtipos de IC son:

El input simplificado, el input modificado, el input elaborado y elaborado-modificado, y el input estructurado. El input simplificado tiene varias desventajas, ya que un input empobrecido no será muy útil para la adquisición, y por ello surge el input elaborado, que busca mantener las partes útiles del input simplificado, pero superando sus problemas (Borro y Scolaro, 2021).

### 3. Input comprensible en la clase de inglés como segunda lengua

El input comprensible en la enseñanza de idiomas, y concretamente de la lengua inglesa, se ha utilizado de manera muy diversas con gran variedad de fines y resultados.

Benavides (2023) habla en profundidad sobre el tema, diciendo que el aprendizaje de idiomas no es simplemente hacer que los alumnos tengan que memorizar reglas gramaticales o rellenar fichas de trabajo, sino que requiere proveer a los infantes con oportunidades para tener una práctica real y asegurar que el aprendizaje es una experiencia atractiva y disfrutable. Hacer preguntas y animar a los niños a contestar es también esencial para que aprendan y se sumerjan en la lengua. Adicionalmente, la paciencia y la comprensión son los componentes principales a la hora de enseñar y hablar con niños.

Además, otra estrategia efectiva que anima a tener en cuenta a la hora de aprender un idioma es la inmersión. Esta requiere interactuar activamente con el idioma escuchando grabaciones de audios, viendo películas o series de TV, y leer libros en ese idioma. Este método inmersivo no solo da un sentido más profundo de la lengua, sino que también facilita la adquisición de nuevas palabras y frases.

En esa misma línea, Benavides (2023) afirma también que la lengua usada en el aula debe ser simple y comprensible. Debe haber muchos recursos valiosos como pinturas, dibujos, ayudas visuales, y gestos, entre otros, para una mejor comprensión de los alumnos. Más aún, es una buena idea centrarse en temas o situaciones con las que los alumnos están familiarizados o sobre las que saben algo, porque eso les ayudará a discernir mejor, anticipar vocabulario, y tener una idea más clara de lo que se ha explicado para evitar dificultades.

En su investigación, Benavides (2023) explica los principiantes realidad entienden más de lo que mayormente se suele creer, y pueden reconocer la estructura



básica de la lengua y captar el significado de muchas palabras por el contexto, así como interpretar el significado y empezar a formar secuencias, incluso si cometen errores. La clave es proveer a el alumnado de idiomas un input adecuado, simplificado, y comprensible, ofreciéndoles suficientes oportunidades para practicar y entender el idioma.

Por otro lado, se muestran también las actividades referenciales y afectivas, que son aquellas actividades que emplean input estructurado. Las actividades referenciales conllevan elegir una respuesta correcta o incorrecta prestando atención a la estructura gramatical para entender el significado, mientras que las actividades de input estructurado deben empezar usando dos o tres actividades referenciales. Los ejercicios efectivos, por otra parte, animan a el alumnado a expresar una opinión, una creencia, u otro tipo de respuesta en respuesta al conocimiento sobre el mundo real.

Hay varias estrategias de input que podemos utilizar en el aula (Benavides, 2023):

**Instrucción directa:** Los profesores pueden usar esta estrategia con principiantes y con estudiantes que no entienden el idioma. Consiste en decir a el alumnado lo que deben hacer por medio de modelos. Los profesores son los que modelan o llevan a cabo una tarea, el alumnado observan y lo intentan por ellos mismos. Los profesores pueden usar instrucciones verbales, gestos, y otras pistas visuales para ayudar al estudiante a entender mejor así como dar apoyo lingüístico durante la actividad. Esta estrategia se puede utilizar para enseñar varias habilidades diferentes, sin importar el nivel de dominio de la lengua por parte del receptor.

**Construcción conjunta:** Puede ser usada con el alumnado que ya tienen alguna habilidad básica con el idioma, o con estudiantes que pueden seguir instrucciones independientemente pero que aún requieren alguna asistencia del instructor. El componente principal de ello es el aprendizaje colaborativo, en el que el profesor y el alumnado colaboran para desarrollar nuevas estructuras lingüísticas o usar estructuras lingüísticas existentes de nuevas maneras.

**Construcción guiada:** Se puede utilizar con estudiantes intermedios que pueden trabajar de manera independiente. Los profesores aplican diferentes estrategias para motivar a el alumnado en su aprendizaje y hacer sugerencias cuando sea necesario.

También dan feedback y animan a el alumnado a pensar independiente y creativamente para aumentar la comprensión del alumnado y animar a pensar más profundamente acerca del tema. El alumnado, por otra parte, pueden preguntar y obtener respuestas mientras el profesor les guía, lo que puede ayudar en el crecimiento de su conocimiento y habilidades.

**Monitorear:** Resulta más apropiado para estudiantes avanzados por el hecho de que requiere una guía mínima para desarrollar las actividades. Los profesores son los que se encargan de ofrecer input comprensible al proveer explicaciones y ayudas visuales apropiadas, facilitando el compromiso del alumnado en conversaciones significativas, y da oportunidades para que interactúen con la lengua objetivo. Adicionalmente, el profesor debe dar andamiaje para que el alumnado entienda el contexto y usen el lenguaje apropiado. Finalmente, el profesor debe dar feedback oportuno y apoyar a el alumnado para que comprendan el input.

Según Benavides (2023), la incorporación de ayudas visuales a las clases, incluyendo imágenes, iconos, y diagramas, puede aumentar enormemente el entendimiento por parte del alumnado del contenido que se presenta. Diversificar estrategias usando varias actividades y recursos puede hacer el tema más interesante y estimulante para el alumnado. Adicionalmente, dar feedback constructivo es un aspecto integral del proceso de aprendizaje, ya que permite a los alumnos reconocer y rectificar sus errores. En definitiva, el alumnado logra una comprensión más profunda cuando participan activamente y ejecutan las tareas que tienen asignadas.

Benavides (2023) defiende asimismo que las clases de idiomas deben adoptar un método centrado en el estudiante en vez de en el profesor. El papel del docente no es dominar la conversación hablando extensamente, sino guiar y facilitar la producción de lenguaje entre el alumnado. Es recomendable evitar la traducción excesiva o hacer demasiado énfasis en las estructuras gramaticales, ya que el foco principal debe estar en el significado en vez de en una forma rígida de la lengua. El input significativo en el aprendizaje de idiomas tiene una función comunicativa primaria, tratando de dar información valiosa al receptor. Así pues, hay varios aspectos lingüísticos que el docente puede modificar y manipular intencionalmente en su labor educativa para alcanzar los objetivos que se propone, utilizando estrategia y herramientas tales como:

utilizar un discurso adaptado, emplear soportes visuales y gráficos, o hacer uso de una instrucción dirigida a un objetivo concreto y segmentada según sea necesario.

Benavides (2023) afirma también que se ha de tener en cuenta que el conocimiento de las reglas gramaticales no equivale al aprendizaje genuino del idioma. La gramática puede ser un aspecto complejo de la lengua, a menudo desafiante de aprender, emplear, o poner en práctica. Proveer a los alumnos con oportunidades de adquirir el idioma en situaciones de la vida real demuestra ser más beneficioso, ya que les permite captar las mecánicas de la gramática de manera orgánica y aplicarlas efectivamente en el contexto.

Como se ha dicho antes, la idea de que el aprendizaje de la lengua se logra mediante la interiorización de reglas y formas gramaticales es una barrera a la investigación y enseñanza verdaderamente implícitas. Una nueva perspectiva (Lichtman y Vanpatten, 2021) dice que el tipo de conocimiento que el alumnado crean al usar un sistema lingüístico es demasiado abstracto y complejo para ser descrito utilizando reglas. El alumnado está creando representaciones morfosintácticas subyacentes, abstractas y complejas, diferentes a las reglas que se encuentran en los libros de texto de gramática.

Se puede ver también que, en varias investigaciones, está habiendo una convergencia hacia la idea de que la mayor parte de la adquisición de un idioma es implícita. Gran parte de nuestro uso de la lengua tienen lugar bajo una fuerte presión temporal: Mantener una conversación requiere un procesamiento rápido de las expresiones del otro interlocutor y rápida formulación de nuestro discurso, en una situación en la que el significado es más importante que la perfección; de hecho, son casi las condiciones perfectas propuestas por Ellis (2005) para crear tareas que usen conocimiento implícito. Por este motivo, Ellis (2011) concluyó que, a pesar de que algunas cuestiones sobre el aprendizaje implícito y explícito están todavía bajo investigación, ha habido un consenso creciente durante los últimos veinte o treinta años acerca de que la gran mayoría de nuestro procesamiento lingüístico es inconsciente, sus operaciones están dirigidas por los productos de nuestro aprendizaje implícito.

El aprendizaje explícito de factores de superficie y reglas de la lengua lleva a un conocimiento explícito del mismo tipo, pero este conocimiento explícito juega un papel

poco importante o nulo en la adquisición del lenguaje. El conocimiento explícito puede jugar un papel en la autoedición de los textos producidos por el estudiante, especialmente en las composiciones escritas, pero no ayuda significativamente en la adquisición (Lichtman y Vanpatten, 2021).

Como dicen varios autores, entre ellos el propio Krashen en su ya mencionada hipótesis del orden natural, los aprendices están dotados de mecanismos internos que guían y organizan la adquisición de la lengua, para que el desarrollo de la representación mental proceda de manera independiente a intentos externos de manipular su desarrollo. Algunas formas se adquieren antes que otras, y hay un desarrollo por etapas en la adquisición de estructuras y formas particulares. Que los instructores traten de enseñar implícitamente el vocabulario y la gramática del libro de texto a través de métodos basados en el input es algo tan condenado al fracaso como lo está la enseñanza y práctica explícita de lo mismo (Lichtman y Vanpatten, 2021).

Algunos docentes pueden creer que el vocabulario y la gramática del libro de texto es lo que ha de aprenderse, lo cual es una creencia errónea. Además, estas preocupaciones de los instructores revelan también una creencia en que la adquisición ocurre o puede ocurrir a través del uso de la presentación y la práctica, otro punto que es erróneo. En vez de eso, la adquisición avanza como una compleja interacción entre los mecanismos que los alumnos traen a la tarea de la adquisición de la lengua, y el tipo de input insertado a través de la comunicación al que están expuestos, así como la manera de interactuar con ese input. Las investigaciones han mostrado que este proceso puede tener lugar de forma exitosa incluso en situaciones con un input extremadamente limitado, por lo tanto es plenamente susceptible de ser utilizado en el aula (Lichtman y Vanpatten, 2021).

Adicionalmente, mientras el alumnado está adquiriendo la lengua, harán preguntas sobre las cosas de las que les llamen la atención o no entiendan. Estas cosas que captan su atención son la gramática que estaríamos enseñándoles explícitamente si no. Más tarde, después de que sean capaces de producir la lengua hasta cierto punto, podremos ofrecer periodos de instrucción gramatical explícita, simplemente para que la usen a la hora de editar su propio trabajo. Un profesor que actúa como un oyente y lector compasivo, que da un buen modelo de la lengua, ayuda a cultivar un monitor sano en el alumnado. Entonces, cuando el alumnado es capaz de producir la lengua, los

docentes pueden ser capaces de ofrecer cortos periodos de instrucción gramatical exacta para que editen su propia producción (Patrick, 2019).

Lichtman y Vanpatten (2021) proponen también una versión actualizada de la hipótesis del input, que dice lo siguiente: Los principales datos para la adquisición del lenguaje se encuentran en el input comprensible insertado mediante la comunicación que los aprendices reciben. La comprensión precede a la producción en el proceso de adquisición. El alumnado necesita exposición a input insertado de forma comunicativa para que la lengua crezca en sus mentes, y este input debe ser comprensible para ser útil a los mecanismos que hace la lengua. Es decir, el alumnado debe involucrarse para intentar comprender la lengua e interpretar el significado desde el principio, pero la lengua a la que están sometidos debe ser lo suficientemente comprensible como para que no sea mero ruido. Si el input al que los aprendices están expuestos está inserto en eventos comunicativos, ellos y sus interlocutores trabajarán hacia una creación de significado mutua.

Asimismo, Lichtman y Vanpatten (2021) afirman que los instructores deben hablar con el alumnado, en vez de simplemente hablar a el alumnado, y esto es lo que hace el input comprensible a largo plazo. Así que, en vez de tener a un instructor uniendo 5 o 6 frases en una clase de principiantes, el instructor debería llamar la atención del alumnado hacia la creación de significado durante toda la clase. Una implicación adicional de esto es que la enseñanza explícita, el aprendizaje, y los exámenes de las reglas gramaticales del libros de texto deben minimizarse, ya que no conducen directa ni indirectamente al desarrollo de la representación mental que subyace al uso de la lengua.

Narum (2020) dice que una de las formas de incorporar fuentes auténticas y comprobar el entendimiento es implementar Evaluaciones de Rendimiento Integradas (ERIs) en lugar de exámenes y controles tradicionales. Al usar situaciones del mundo real y fuentes auténticas, podemos valorar con precisión el aprendizaje y entendimiento del alumnado en su nivel de idioma.

Encontramos también el Modelo de Presentación de lenguaje significativo, Co-construcción y Explicación de Atención, Actividad de Extensión (PACE, por sus siglas en inglés). El modelo PACE va mano a mano con EALN (Enseñanza de Aptitud a través

de la Lectura y la Narración). La historia escogida con el modelo EALN es a menudo la fuente auténtica perfecta para introducir un concepto gramatical o estructural a cualquier nivel de lengua. La fuente auténtica escogida se presenta a el alumnado de manera significativa y andamiada. Esto personifica la P (presentación de lenguaje significativo) de PACE. La fase de Atención permite al profesor dirigir al atención al concepto estructural que se están presentando. Esta es la instrucción más explícita que el alumnado recibirán (Narum, 2020).

El siguiente paso tras la parte de Atención es la Co-construcción y Explicación. Esto permite que el alumnado busque más ejemplos de los patrones explicados en la fase de Atención. El alumnado es animado a adivinar, predecir, hipotetizar, y generalizar acerca de las formas objetivo (Adair-Hauck y Donato, 2002). El alumnado investiga el texto, trabajando a menudo de forma conjunta para encontrar patrones y formas. Una vez estos han sido descubiertos por el alumnado, es imperativo que el profesor guíe a el alumnado a la función de las formas objetivo si no es capaz de ser identificada por los alumnos. Aquí es donde se establece el término “co-construcción”. La reciprocidad del diálogo anima a el alumnado y profesores a co-construir y descubrir los patrones o formas consistentes subyacentes.

El paso final del modelo PACE es la actividad de extensión. Esto permite al alumnado tener tiempo de poner las formas en práctica y contexto de forma creativa. La actividad de extensión debe también permitir la práctica de comunicación, idealmente de manera interpersonal. Este es un momento clave en el aprendizaje de idiomas que permite al alumnado transferir “input comprensible a output” (Adair-Hauck & Donato, 2002).

Por otra parte, algo de gran importancia también son los llamados “materiales auténticos. Los textos auténticos están hechos por hablantes nativos para hablantes nativos (Narum, 2020). La base de las ERIs es el uso de fuentes y situaciones auténticas y de la vida real para evaluar la competencia comunicativa del alumnado en el aula de idiomas.

Schulz (2006) declaró que el IC ideal viene de las fuentes auténticas mencionadas previamente., las cuales no están creadas por compañías de libros de textos, sino que son fuentes encontradas en el mundo real que son aun así accesibles a

estudiantes de la lengua a su nivel. Esto permite al alumnado a negociar el significado de textos que fueron escritos por y para hablantes nativos. Como dijimos previamente, el IC elimina la tradicional instrucción gramatical, por lo tanto se necesita más tiempo para que el alumnado reflexione acerca de los sistemas y los patrones por su propia cuenta. Al usar materiales auténticos escogidos para destacar ciertos temas gramaticales, el alumnado usa sus propias reflexiones guiadas para reconocer estos temas.

#### 4.1. Propuestas previas

A continuación, se repasarán algunas propuestas previas y aplicaciones metodológicas que se han llevado a cabo en el aula de idiomas.

En una propuesta llevado a cabo por Morley (2019) vemos que los participantes eran mejores a la hora de recuperar vocabulario y podían recuperarlo por un plazo de tiempo más largo cuando este vocabulario era asociado con gestos específicos. La estrategia de usar comunicación no verbal y gestos coincide con las necesidades del alumnado porque son capaces de no solo oír la lengua, sino también de verla siendo usada deducir los significados basados en los gestos que el docente hace. Esto ayuda a el alumnado, porque es una clase de idiomas, y el idioma se aprende a través del intercambio de significado. En el aula de idiomas, hay algunas palabras que el alumnado pueden no conocer de primeras, pero con el uso de gestos y comunicación no verbal, el docente es capaz de enseñarles el significado de la palabra sin decirles explícitamente lo que significan (Morley, 2019).

Un asunto de gran relevancia son los materiales que usamos como docentes en el aula. Es muy común utilizar libros de texto, aunque sea como soporte o guía, sin embargo, Liu (2022), concluyó que el input de lengua en los libros de texto utilizados habitualmente en el aula y en los exámenes es no es natural ni interesante, y es insuficiente. Adicionalmente, para algunos estudiantes, especialmente estudiantes de colegio, su miedo a hablar en la lengua objetivo no viene únicamente de ellos mismos, sino que más bien viene del miedo a las correcciones de sus profesores, lo cual no solo les cohibe sino que, de esta forma, perjudica su aprendizaje. Sin una gran cantidad de input comprensible e interesante, el alumnado, incluso cuando están en el extranjero, pueden caer en la trampa de la fosilización de sus errores.

El material escogido para el aula debe ir acompañado de transcripciones (si es un material auditivo) que puedan ayudar a establecer rápidamente la relación entre el texto y el discurso, mejorando así la comprensibilidad del material. De igual modo, es mejor tener series de material “graduado”, lo cual tiene dos ventajas: progresión y repetición. El marco progresivo permite al alumnado empezar desde un nivel apropiado a su propio input y ser claramente conscientes de su progreso. En segundo lugar, los autores tienden a repetir muchas palabras y frases en una serie de materiales, ya sea intencionalmente o no, para ayudar a los usuarios a familiarizarse con el significado y el uso de estas palabras en múltiples contextos. La investigación realizada por Liu (2022) ha demostrado que la adquisición efectiva de palabras ocurre realmente en dichas situaciones

Liu (2022) dice también que el alumnado debe intentar buscar materiales de input basados en historias, escuchar mucho contenido interesante, pero dedicar poco tiempo a la gramática y el vocabulario. De hecho, el alumnado que dedican más tiempo de “comprensión” tendrán una adquisición más fuerte y natural de palabras y vocabulario. Posteriormente, tras entender el input, la repetición llevará al dominio, al menos para los principiantes, y con repetición constante, la comprensión de los aprendices mejorará significativamente.

Liu (2022) no es la única persona que valoró los libros de texto y los materiales que se suelen utilizar en el aula de idiomas. Tomlinson (2011), también investigó acerca de este tema, y llegó a la conclusión de que los libros de texto que él había analizado no estaban basados en los principios y estrategias que facilitan la adquisición lingüística, y que raramente daban oportunidades para la comunicación real, no estaban orientados para el desarrollo de la competencia comunicativa, sino más bien para la producción estructurada, y un estudio de Marongiu (2019) llegó a conclusiones similares. El análisis cualitativo llevado a cabo de los materiales disponibles de asignaturas que siguen el método CLIL (Content and Language Integrated Learning, en castellano; Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) ha mostrado que las estrategias adoptadas para dar contenido e involucración afectiva y comunicativa son generalmente efectivas, aunque eran más satisfactorios en los materiales CLIL para las asignaturas científicas. Los materiales para asignaturas de humanidades eran definitivamente más pobres. Respecto al andamiaje de la lengua y las



oportunidades para la comunicación y producción, todos los libros del CLIL estudiados eran “defectuosos” de una forma u otra. Generalmente no tenían ocasiones para ayudar a el alumnado a reflexionar sobre los problemas que el idioma les presentaba. Además, los materiales examinados raramente proveían oportunidades para la interacción social y actividades que diesen a los alumnos comunicación real en la lengua extranjera. Sus secciones de output estaban principalmente orientadas a la producción estructurada, y no tanto a la comunicación espontánea.

Estos resultados le llevaron a las siguientes conclusiones: la primera es que los materiales evaluados parecían ser a menudo diseñados sin la contribución de expertos en idiomas, cuyo input probablemente hubiese sido beneficioso para los materiales en general. Dada su importancia en los cursos de idiomas, la publicación de los libros de texto de CLIL podría aprovecharse de la participación de expertos en enseñanza de idiomas y ASL. La segunda consideración es que los profesores de CLIL necesitan tener las suficientes capacidades para poder evaluar los materiales de CLIL disponibles, capacidad que en muchas ocasiones no se tiene.

Borro y Sclaro (2021) apuntan en la misma dirección, y afirman que los materiales publicados comercialmente buscan cubrir la audiencia más amplia posible, ofreciendo por tanto input genérico que es poco útil para las necesidades comunicativas específicas del alumnado. Como los materiales publicados están dirigidos a ser genéricos y válidos para cualquier propósito, apenas coinciden con las necesidades lingüísticas de un estudiante específico, debilitando así su motivación, cuando el enfoque en nuestras aulas deberían ser los alumnos.

El alumnado que estén en un nivel inicial necesitará más instrucciones explícitas y aprendizaje del idioma ya que necesitan tener una buena base del idioma como comienzo. Una vez que el alumnado ha avanzado a un nivel intermedio, sin embargo, debe haber más input y menos enseñanza explícita de gramática. La enseñanza de gramática eventualmente se torna suplementaria.

El feedback y la corrección de errores son una parte que acostumbra a ser polémica en el input comprensible. En primer lugar, es necesario darse cuenta de que los errores son parte inevitable de la ASL, y que se cometerán con frecuencia, especialmente en las etapas iniciales de la adquisición del idioma. Krashen (1982) cree

que la corrección de errores por parte del docente debe ser mínima. Su razonamiento es que una corrección de errores inmediatamente pone a el alumnado a la defensiva, causando una alta ansiedad, y les fuerza a centrarse en la forma en vez del significado. Esto causa que el alumnado trate de evitar los errores, y, por ello, tomen menos riesgos. En contraste, Nowbakht y Shahnazaria (2015) dicen que la corrección de errores y el feedback una parte necesaria de la adquisición de la lengua y resulta en una mejora de la ASL.

En un estudio llevado a cabo por DiSabatino (2019), el grupo de control aprendió solo por input comprensible, sin producir ningún output o recibir feedback. El grupo experimental recibió también input comprensible, pero también tenía que producir la lengua y recibir feedback correctivo acerca de lo producido. Los resultados de este estudio demostraron que el grupo experimental obtuvo mejores resultados.

Algo que se ha de tener en cuenta, con independencia de si se utiliza feedback y corrección de errores o no es que la ASL lleva tiempo. La adquisición de idiomas verdadera necesita más de 5 horas al día durante 10 meses para ocurrir, así que los profesores de lenguas del mundo simplemente deben aprovechar al máximo el tiempo de aula que tienen, ya que no se dispone de tal cantidad de tiempo. El dominio de la ASL solo ocurre cuando el adquiriente no es consciente de que está usando el lenguaje correctamente. Aunque es satisfactorio conocer y ser capaz de explicar estructuras gramaticales, si no pueden usarse adecuadamente, la adquisición de la lengua no ha ocurrido. Los educadores deben ser animados a tener en cuenta que sus estudiantes pueden ser exitosos en ASL dada la motivación, input, e instrucción apropiadas, y deben ser instruidos en como implementar una variedad de estrategias de input comprensible que estén hechas específicamente para el nivel de su alumno (DiSabatino, 2019).

El alumnado tiene a su alcance una gran cantidad de input comprensible, el cual, además, puede ser muy disfrutable para ellos por la forma que se presenta. Es por ello por lo que es importante saber aprovechar este potencial. De acuerdo con Aqachmar (2022), las escuelas deberían pensar en crear un ambiente similar al nativo, con grandes cantidades de input para fomentar la adquisición. Además, la naturaleza de las tecnologías modernas debería ser explotada tanto por las instituciones como por los profesores para transferir las habilidades lingüísticas del alumnado del alumnado de contextos informales a contextos formales. Los profesores deberían guiar la

construcción del significado dando instrucciones de como el alumnado pueden mejorar el input comprensible en su entorno inmediato. Las instituciones y profesores deberían pensar en usar diferentes fuentes de input. Las instituciones deberían ir más allá de usar tecnología en la forma de emails o proyectores en el aula, sino que deben utilizar la tecnología para crear un ambiente casi nativo en el que el input comprensible esté garantizado. Las instituciones y los profesores deben permitir que los alumnos escojan los temas que a ellos le interesan a la hora de recibir input. Los profesores deben pensar en priorizar las actividades de comprensión y expresión oral, y deben adaptar su discurso al nivel del alumnado manteniéndolo desafiante pero sin entorpecer la comprensión y el aprendizaje.

Algunas otras orientaciones metodológicas que utilizan el input comprensible son la Respuesta Física Total (RFT) y la Respuesta Física Total con Narración (RFTN).

RFT es un modelo en el que el vocabulario es enseñado por el profesor hablando en la lengua objetivo, y el alumnado responden con movimientos físicos. RFTN es un método que incorpora estas mismas tácticas en el contexto de una historia o narración que está seleccionada para ajustarse al nivel de lengua de la clase.

Como hemos indicado previamente, el IC es similar a como aprendemos nuestra primera lengua, en tanto que cuando hablamos con bebés, producimos lengua que contiene un vocabulario y unas estructuras gramaticales más simples. La RFT imita como los niños aprenden su primera lengua, reduce las inhibiciones del alumnado y disminuye el estrés. El propósito de la RFT es crear una conexión cerebral entre el discurso y la acción para aumentar el aprendizaje de la lengua y vocabulario.

Como tanto la RFT como la RFTN pertenecen al uso de la tecnología en el aula y el éxito del alumnado, en un estudio realizado por El Amatory (2019), todos los alumnos que trabajaron con docentes que usaban estos métodos tuvieron una mayor retención de vocabulario y estructuras gramaticales. Otra cuestión investigada fueron los efectos de la lectura así como el input modificado y la motivación en estos. En el estudio llevado a cabo por Castro (2010), los dos métodos examinados (Gramática-Traducción y RFTN) demostraron ser efectivos para lograr un reconocimiento de vocabulario significativamente mayor cuando se comparaba con los tests iniciales. Lo que diferenció al estudio fue que Castro reportó que más estudiantes preferían el

métodos RFTN y que disfrutaban aprendiendo más con el método interactivo. Esto causaba directamente una base de estudiantes involucrada y un sentido más alto de la motivación. Castro (2010) afirmó que ni la RFTN ni el método de Gramática-Traducción se probaron más eficaces en la adquisición y retención de vocabulario, pero había mucho más entusiasmo estudiando bajo la RFTN.

Otro ejemplo de enseñanza de vocabulario basada en IC propuesta en la década pasada es un método llamado Instrucción Incremental de Vocabulario Basada en Input (Kiymazarlan y Alagözlü, 2020). De acuerdo con el método para ello desarrollado por Joe Barcroft (2012), hay 10 principios que se cree que resultan en una adquisición de vocabulario exitosa, que son los siguientes:

1. Desarrollar e implementar un plan de adquisición de vocabulario.
2. Presentar nuevas palabras frecuente y repetidamente en el input.
3. Promover tanto el aprendizaje de vocabulario intencional como el incidental.
4. Usar input comprensible (y atractivo) con significado cuando se presenten nuevas palabras.
5. Presentar nuevas palabras de forma mejorada.
6. Limitar el output forzado sin acceso al significado, particularmente durante las etapas iniciales.
7. Limitar la elaboración semántica forzada durante las etapas iniciales.
8. Promover el aprendizaje de los significados de las palabras de L2 y su uso durante el tiempo.
9. Progresar de actividades menos demandantes a más demandantes con el tiempo.
10. Aplicar los descubrimientos de los estudios con implicaciones directas sobre la instrucción del vocabulario.

Según Barcroft (2012), el problema con la RFT, desde una perspectiva comunicativa, es su falta de espontaneidad para la lengua improvisada (Barcroft, 2012) y este problema de espontaneidad se puede solucionar con EALN (Enseñanza de Aptitud a través de la Lectura y la Narración). Al contrario que en la RFT, pero de forma similar a la RFTN, el aspecto más destacado de la EALN es “la historia de clase”. La EALN utiliza RFT clásica también, particularmente en las etapas iniciales o cuando sea necesario. Una de las herramientas más valiosas para proveer de input comprensible es una buena historia, que sea atractiva y enriquecedora para nuestros alumnos. La historia que se lee en clase es el corazón de la EALN y el segundo paso del método, ya que la EALN consiste en tres pasos:

El primer paso de EALN es el de vocabulario, que trata de establecer significado. El objetivo final no es solo adquirir el vocabulario, sino lograr la fluidez. Los dos pasos siguientes son tal vez más importantes que el primer paso de vocabulario, ya que ayudan a el alumnado a continuar adquiriendo subconscientemente el vocabulario objetivo. El segundo paso es el paso de la historia, en el que el profesor ayuda a el alumnado a dramatizar una historia e interpretarla. El tercer paso es el paso de lectura, en el que el profesor le da al alumnado una historia impresa. Una persona cada vez traduce la historia mientras el resto le siguen.

Durante el proceso de la narración, los cognados (palabras de origen común, que significan lo mismo o parecido y que son similares en ambas lenguas) se pueden usar fácilmente para enseñar vocabulario. Los cognados son las palabras que puede ser adquiridas fácilmente por el alumnado porque, al ser similares en su L1 y en la L2, son más fáciles de captar sin enseñarlas y sin emplear demostraciones. Los profesores de EALN suelen usar cognados en sus aulas para ayudar a el alumnado a hacer la historia (y la lección) tan comprensible como sea posible.

Otra técnica que se puede utilizar es la llamada “técnica circular”. La técnica circular es la práctica de hacer una serie de preguntas simples acerca de un enunciado en la lengua objetivo. Su propósito es generar una repetición del vocabulario objetivo o de la estructura que se esté trabajando ese día en un contexto. Esto es reminiscente del principio de “la práctica hace la perfección”, a pesar de que es el profesor el que repite, no el estudiante. Busca ayudar a el alumnado a adquirir tanto gramática como fonología de manera holística. El modelo monitor de Krashen, sin embargo, sugiere que el DAL no puede ser forzado a adquirir algo a no ser que ya esté preparado para ello.

Otro problema altamente crítico con la técnica circular es los aprendices se acaban aburriendo tras un rato. Cuando el alumnado se da cuenta de que el profesor está tratando de instalar una estructura gramatical específica en sus mentes en vez de lidiar con la historia significativa, es altamente probable que su filtro afectivo suba (Kiyamazarslan y Alagözlü, 2020).

#### 4.1.1 Input comprensible y la comprensión oral

La escucha es una las habilidades más frecuentemente usadas en interacciones diarias, y es un componente crucial a la hora de adquirir una lengua. Escuchar es una

parte importante de la lengua porque es esencial para la comunicación y el aprendizaje, pero también es un proceso complejo que a veces lleva a fallos de comunicación y desánimo. Carson (2019) Cuando la comprensión falla, los filtros afectivos y las barreras suben, haciendo que el alumnado esté menos dispuesto a buscar y responder al input que reciben. Por tanto, se ha de tener especial cuidado para que los alumnos no se desanimen.

Según Benavides (2023) tenemos dos tipos de procesamiento: El procesamiento de abajo-arriba, que consiste en el uso de los datos entrantes como fuente de conocimiento acerca del significado de un mensaje. De acuerdo con este enfoque, el proceso de comprensión empieza con el mensaje recibido y progresa a través de sucesivos niveles de organización, sonidos, palabras, frases, y oraciones, hasta que el significado es determinado. El otro tipo de procesamiento, llamado arriba-abajo, se refiere al mensaje comprendido en el contexto del conocimiento previamente adquirido antes de ser conectado a la nueva información: comúnmente se comprenden mensajes ambiguos o insuficientes usando este tipo de procesamiento. Además, se usa para completar vacíos de información y añadir al conocimiento previo.

Existen además varios tipos de escucha, que son los siguientes: 1. Escucha intensiva. Se refiere a cuando el alumnado presta atención a palabras, sonidos, o patrones gramaticales específicos para más tarde dar feedback al profesor acerca de su comprensión. Su propósito principal es centrarse más en la forma que en el significado, prestando atención a la pronunciación, gramática, y vocabulario. Ayuda a el alumnado a ser conscientes de las características de la lengua y desarrollar la habilidad de reconocerlas y producirlas con precisión. 2. Escucha selectiva. Es cuando el alumnado se centra en tareas predeterminadas con objetivos predeterminados. Pueden centrarse en ideas clave o tratar de extraer información para ciertos detalles. En los ejercicios de escucha selectiva, la responsabilidad del profesor es ofrecer feedback una vez completada la tarea. Además, es usada frecuentemente en el aprendizaje de idiomas, donde se les presenta a los alumnos un input de audio y se les pide que identifiquen palabras o frases clave. 3. Escucha interactiva. La escucha interactiva es un proceso activo que requiere más que simplemente escuchar de manera pasiva lo que la otra persona tiene que decir. Requiere que el oyente se turne, pida aclaraciones, y compruebe su comprensión; e involucra feedback, hacer preguntas, y repetir información para

asegurarse de que la comprensión es correcta. También involucra ser consciente de detalles no verbales, tales como expresiones faciales y lenguaje corporal. Es una habilidad que ha de ser practicada y desarrollada para ser exitoso. 4. Escucha extensiva. Consiste en una variedad de ejercicios de escucha cuyo objetivo es proporcionar un input agradable. También se refiere a escuchar durante una cantidad significativa de tiempo, continuamente, con objetivos a largo plazo que van más allá del aprendizaje del idioma, como contenido académico, por diversión, u otros usos de la lengua. El docente puede enseñar a el alumnado a maximizar beneficios y minimizar problemas a través del proceso de escucha, y también ofrecer feedback general. 5. Escucha de respuesta. El objetivo de una actividad de escucha responsiva no es la comprensión. En vez de ello, se concentra en como otras personas reaccionan al input. De esta manera, demuestra un mejor nivel de comprensión oral.

Benavides (2023) también aporta sugerencias se han de tener en cuenta para mejorar la escucha en el aula, entre las cuales destacan dejar que el alumnado sugiera los temas que ellos ven más probable que les permita involucrarse en una escucha activa participativa significativa, hacer que el docente actúe como un oyente más que como un profesor en las conversaciones, resumir y parafrasear para comprobar la comprensión, o proveer a el alumnado con estrategias de escucha básicas.

En la propuesta llevada a cabo por Karima et al (2020), se llegó a la conclusión de que para optimizar la comprensión del alumnado, se necesitan por parte del docente, no solo ajustes en la interacción con sus estudiantes, sino que también se necesita considerar la forma de la lengua usada para pedir aclaraciones, dado que la lengua también afecta el entendimiento del alumnado. Para alumnos con niveles bajos, la mayor dificultad es la falta de vocabulario de estos. Además, Karima et al (2020) pudieron observar que el uso de peticiones de aclaración se vio afectado por el nivel del alumnado, el material presentado, y las preferencias o el estilo de enseñanza del profesor.

La comprobación de la comprensión a través de la repetición de información es útil no solo para comprobar la precisión de dicha comprensión, sino también para corregir el formato en el que se suministra la información si fuese necesario. Otra estrategia utilizada por el docente en esta propuesta fue la repetición o el parafraseo de las declaraciones de los alumnos para ayudarles a superar el problema de comunicación

que pueda haber, o para establecer o desarrollar el tema de conversación. También se puede utilizar la repetición de lo dicho por uno mismo para asegurar la comprensión, intentado que los alumnos puedan comprender el mensaje en la segunda o tercera repetición si no lo comprendieron a la primera. En esta investigación se observó que la frecuencia de la autorrepetición cuando el profesor enseñó el mismo material dos veces disminuyó cuando este se enseñó por segunda vez en el nivel superior, pero en su aula de menor nivel no hubo grandes diferencias en la cantidad de autorrepetición entre la primera sesión y la segunda.

Por otra parte, cada vez tiene mayor relevancia el uso de las nuevas tecnologías en el aula. El resultado del análisis de datos del cuestionario hecho por Panggua y Minollahi (2023) muestra que el input comprensible que los alumnos obtuvieron al escuchar vídeos en YouTube de hablantes nativos durante una semana afectó a su habilidad en gramática, lo que tuvo impacto en su comprensión. Utilizando vídeos de nativos el alumnado recibe muchas oportunidades para ser expuestos a la lengua objetivo. Los input de lengua que escuchan de los vídeos de los hablantes nativos en YouTube se convierten en IC, lo que les permite adquirir la lengua.

El IC de vídeos de hablantes nativos en YouTube tuvo un impacto en las habilidades de habla y escucha del alumnado de ISL durante la época de la pandemia. El vocabulario y la fluidez son los dos aspectos percibidos por el alumnado como los que mayor impacto tienen en sus habilidades de habla y escucha, seguidas por aspectos de pronunciación y comprensión. Sin embargo, el aspecto gramático fue considerado como el que menos impacto tuvo en sus habilidades de habla y escucha.

Panggua y Minohalli no son las únicas que hablan del potencial de las TICs para practicar la escucha de IC. Según Alobaid (2022), uno de los principales puntos clave de las TICs es que algunas, como YouTube, pueden proveer gran cantidad de materiales audiovisuales auténticos y atractivos, lo cual puede ser una rica fuente de input comprensible en la lengua objetivo requerido para el desarrollo de la fluidez de los alumnos. Escuchar atentamente dicho input, cuando se presenta en varias modalidades simultáneamente (auditiva y escrita), lo cual se hace utilizando vídeos con subtítulos, puede contribuir al desarrollo de la fluidez oral del alumnado. Por ello, Alobaid (2022) propone el uso de los subtítulos de YouTube para suministrar dicho input a el alumnado de ISL, es decir, para hacerlo más comprensible. Y es que esto tiene varias ventajas.



Primero, los subtítulos pueden hacer el input de la lengua objetivo más comprensible, al dar un apoyo escrito al audio, al que el alumnado pueden recurrir si no han comprendido oralmente algo. Escuchando un vídeo dos veces, la primera vez con y la segunda sin subtítulos, se puede reducir la ansiedad de los oyentes, activar las estrategias de escucha selectiva y global, y promover la automaticidad en el procesamiento del input de L2. Tener la oportunidad de ver y controlar los subtítulos resulta en una mejor comprensión y una subsecuente mejor producción y uso de la lengua extranjera. En segundo lugar, los subtítulos pueden ayudar en el aprendizaje por chunks o bloques, liberando su capacidad de atención, y acelerando su procesamiento del habla.

El input audiovisual de L2 ayuda a el alumnado en el proceso de análisis del input de la lengua objetivo. Mientras se escucha el discurso, si este se produce a un ritmo alto, el alumnado no siempre será capaces de determinar la barrera entre palabras de estas muestras del discurso. Por ello, el subtítulado podría hacer la comprensión más sencilla. La comprensión del input de la L2 es un paso esencial en el aprendizaje de una segunda lengua. Los subtítulos apoyan a el alumnado mientras escuchan, ya que pueden ver lo que se está diciendo, lo que hace que puedan analizar, recordar, y aprender mejor estructuras o palabras.

En tercer lugar, escuchar vídeos con subtítulos parece ayudar a el alumnado respecto a la adquisición de vocabulario. Cuando el vocabulario a recibir es limitado, (como ocurre en un aula, mientras que en una situación de inmersión lingüística total el vocabulario es amplio y poco limitado) el alumnado difícilmente puede usar su vocabulario productivamente, así que es esencial para estudiantes de L2 tener una riqueza de vocabulario en su memoria a largo plazo. Por ello, el alumnado necesita tener un acceso rápido a las palabras y expresiones en su mente mientras hablan para que su fluidez oral pueda aumentar.

Además de todo ello, Cevallos y Villafuerte (2022) afirman que los vídeos crean una experiencia sensorial más atractiva para el alumnado que los materiales impresos. Estos vídeos son un recurso que puede verse en cualquier lugar con una conexión a internet, y además, los vídeos aumentan la retención de conocimientos, ya que el alumno puede pausarlos, rebobinarlos, o volver a verlos cuantas veces necesite. Por ello, ayudan enormemente en el aprendizaje de temas complejos y e visuales, como explicaciones de procedimientos, soluciones de problemas de diversa índole, o

aprendizaje de idiomas. Asimismo, el uso de este tipo de materiales audiovisuales contribuye a la alfabetización digital de los alumnos.

En el estudio que Cevallos y Villafuerte (2022) llevaron a cabo, el 85% de los participantes en tuvieron una actitud positiva hacia el aprendizaje de inglés con vídeos. Más aún, el 90% del alumnado dijeron sentirse motivados al aprender con vídeos. Casi todos el alumnado declararon no tener interés en la gramática, y el 90% del alumnado prefirieron trabajar con actividades interactivas en vez de con libros. Según ese estudio la tecnología audiovisual fue percibida como efectiva porque incrementa el vocabulario en inglés del alumnado, porque es un medio para el desarrollo cognitivo y social, y porque permite a los educadores trabajar en la creatividad del alumnado y en los aspectos artísticos. Además, los vídeos nos sirven también para mejorar los conocimientos fonéticos de los alumnos (Ali, 2021).

Asimismo, podemos observar que Internet habitualmente hace disponibles materiales auténticos que son más fiables (desde el punto de vista de la lengua) y motivantes para el estudiante (Leena, 2020). Esto incluye no solo a los vídeos de YouTube mencionados anteriormente, sino también a los demás tipos de material audiovisual en la lengua objetivo que se pueden encontrar en Internet, materiales, que además, en muchas ocasiones, pueden ser modificados o adaptados por los docentes.

Una forma de recibir IC auditivo algo más usada tradicionalmente que la visualización de contenido disponible en internet es la música. Las canciones crean emociones positivas, mejoran la predisposición de los alumnos, y contribuyen a la memoria verbal y a la mejora de los lazos sociales. Mientras se están escuchando, las canciones eliminan el aspecto monótono de las clases tradicionales, lo que además hace que los alumnos sientan un mayor interés hacia ello. Adicionalmente, pueden tratar temas motivantes, lo que se puede aprovechar llevando a cabo reflexiones o discusiones grupales (Suresh y Frazer, 2020). El alumnado puede adquirir vocabulario a través de canciones cuando reciben input comprensible en la lectura y la escucha. Para el alumnado, aprender mediante canciones lleva a la adquisición de todos los aspectos del significado de la palabra, incluidos los aspectos gramaticales del idioma, y por tanto el alumnado que hayan adquirido vocabulario de esta manera lo retendrán.

#### 4.1.2. Input comprensible y la comprensión escrita

La literatura es un recurso de gran utilidad para el alumnado de idiomas. Permite a los lectores sumergirse en un mundo narrativo, que involucra emociones e ideas, todo ello en la lengua objetivo. Esta estructura narrativa ofrece una forma de input comprensible, donde los lectores son expuestos a la lengua en un contexto que tanto significativo como relevante, de ahí su importancia de cara a la adquisición de idiomas. La literatura en la adquisición de idiomas puede utilizarse como un agente transformativo. Esta cambia el enfoque de la clase de idiomas de la memorización y los ejercicios gramaticales que se han usado tradicionalmente, a la utilización de la lengua como una herramienta para una comunicación significativa. Al priorizar contribuciones con significado, la literatura da a el alumnado forma dinámica e interesante de adquirir la lengua. Las clases de literatura dan una gran cantidad oportunidades para el desarrollo del dominio de la lengua. En contraste con las metodologías centradas en la gramática, la literatura introduce a el alumnado a un mundo de lengua rica en narrativa, emociones, e ideas, lo que la hace mucho más atractiva para el alumnado (Şentürk, 2022).

Krashen y Mason (2020) explican que el usar historias para impartir el nuevo lenguaje hace que este lenguaje se recuerde con más facilidad que si lo aprendiesen basándose en el estudio y la memorización tradicionales. El input que ofrecen las historias y narraciones es mucho más interesante para los alumnos y más rico que el lenguaje encontrado habitualmente en los libros de texto, que, como se ha visto previamente, está muy lejos de ser un input ideal. Además, si los profesores ayudan a el alumnado a escoger lecturas acordes a su nivel y que les resulten interesantes, este input puede ser útil y comprensible incluso para alumnos con un nivel no muy alto en la lengua objetivo, por lo tanto, no es necesario tener un gran dominio del idioma para poder beneficiarse del input que ofrece la lectura.

En los niveles de principiante de la enseñanza de vocabulario con IC, metodologías como la Respuesta Física Total o la Enseñanza de Aptitud a través de la Lectura y la Narración (EALN) pueden utilizarse de manera eficiente. En el nivel intermedio, sin embargo, Krashen (2013) propone enseñanza una enseñanza en la que los alumnos y los docentes se centren en un tema y en el significado de la lengua utilizada en vez de en su forma, lo que genera un input más comprensible y una mejor adquisición de vocabulario y del idioma. A niveles más avanzados, una metodología que

puede resultar interesante es la lectura autoescogida, en la que son los propios estudiantes los que pueden escoger qué es lo que quieren leer, siempre y cuando sea la lectura sea en la lengua objetivo. La lectura autoescogida puede ser un puente entre los niveles intermedio y avanzado. Krashen usa el término “lectura recreativa” para las actividades o las clases de lectura que resultan en un mejor desarrollo de la lectura, la escritura, la gramática, y el vocabulario. (Kiymazarslan y Alagözlü, 2020) Según El Amatory (2019), los alumnos prefieren la utilización de métodos basados en RFTN y en la interacción, y disfrutan más aprendiendo con estos que con métodos basados en la traducción y en el aprendizaje de las reglas gramaticales. Esto conlleva una mayor involucración por parte del alumnado y una motivación más alta cuando el docente hace uso de la primera clase de metodologías.

Otra metodología propuesta para implementar el IC en el aula es la llamada Lectura Extensiva, a través de la cual se aumentan las habilidades de lectura, ya que consiste en que los alumnos lean con profundidad y detenimiento textos que les resulten atractivos. El principal objetivo de un plan de lectura extensiva es poner a el alumnado en una situación en la que aprecien la lectura en una lengua extranjera y reciban nuevos mensajes a su propio ritmo y con comprensión satisfactoria. Namaziandost et al (2019) realizaron una investigación sobre esta metodología, e indicaron que el uso de input con nivel  $i+1$  mejoró significativamente la comprensión lectora del alumnado, lo que va en la línea de lo defendido por Krashen. Además, pudieron observar también que la motivación del grupo que recibía este tipo de input aumentó tras ser sometidos a esta clase de IC. A raíz de esto, podemos inferir que una exposición consistente a un input de nivel  $i+1$  provoca una mejora en el nivel lector en la lengua objetivo de los alumnos.

Namaziandost et al (2019) observaron que el alumnado estaba más motivado a leer y a tratar de comprender los textos que eran más difíciles para ellos, sentían curiosidad por las palabras novedosas, y consecuentemente, pedían que se les diese el significado de las palabras, frases, y oraciones desconocidas, lo que produjo una mejora de su comprensión lectora. Otro punto a destacar es que el grupo  $i+1$  rindió mejor en la comprensión lectora y consiguió mejores resultados al final del estudio que el grupo que no recibió esta clase de input.

Namaziandost et al (2019) defienden también que leer extensivamente es la fuente más importante de input para la adquisición de ISL. Con la lectura, aparte de

practicar esta habilidad en una lengua extranjera y, a su vez, disfrutar de lo que están leyendo. Además de ello, mejora la capacidad del alumnado para poder hablar en la lengua objetivo, ya que la lectura les da vocabulario y conocimientos sobre diferentes temas. Lo que se busca es que el inglés no sea solo algo a aprender, sino que sirve como una herramienta para la comunicación. Los alumnos pueden, además, mejorar su habilidades orales conversando con sus compañeros acerca de lo que han leído, lo cual implica también una negociación del significado entre el alumnado. Şentürk (2022) afirma que la lectura extensiva es una herramienta potente para adquirir una lengua extranjera, ya que sirve como fuente de vocabulario y de IC, alimentando también el discurso y la fluidez del estudiante. Mientras el alumnado interactúa con el IC cuando están adquiriendo la lengua objetivo, su competencia crece, lo que conlleva que los alumnos produzcan textos orales o escritos en la lengua objetivo con mayor facilidad. Leer tiene el potencial de proveer el vocabulario necesario y ayudar a acumular el IC necesario para desarrollar el discurso y la fluidez.

Por otro lado, mientras leen, muchos estudiantes tienden a centrarse en la gramática y el vocabulario, en vez de en la lectura en sí, y como resultado la lectura puede perder fluidez, información importante puede ser ignorada, y el texto puede que no sea comprendido como un todo, lo que da lugar a que, en ocasiones, el bajo nivel de habilidad oral de un estudiante no se deba a un inadecuado control de la sintaxis y el vocabulario de la lengua objetivo, sino a que presten una atención excesiva a la gramática y el vocabulario en vez de centrarse en la globalidad del texto y el mensaje que está transmitiendo este (Namaziandost et al 2019).

Al igual que la lectura extensiva es una metodología de gran importancia para el objeto de este trabajo, la Lectura Libre Voluntaria (LLV) tiene también una gran relevancia. Con esta metodología los alumnos pueden escoger lo que ellos quieren leer, usualmente dentro de una selección previa a partir de la cual pueden elegir (Piantaggini, 2019). De esta forma, los alumnos se verán más motivados a la hora de leer, ya que no tienen que leer una lectura impuesta, sino que es escogida por ellos mismos, dentro de los límites que sean establecidos.

Otra propuesta de actividad que hace Andriani (2023) es la llamada “Lectura ping-pong”. Según esta técnica, el alumnado se sitúa por parejas, y uno de ellos va leyendo un texto en voz alta en la lengua objetivo. Mientras este lee, el otro alumnos

escucha lo que dice el primero y lo traduce a la lengua nativa. Para llevar a cabo esta técnica de manera eficaz, debemos asegurarnos de que el texto que lean los alumnos sea atractivo para ellos y tenga el nivel adecuado.

Por otra parte, tenemos que la comprensibilidad del input y la adquisición se pueden mejorar si utilizamos las nuevas tecnologías como apoyo para la comprensión escrita. Ali (2021), afirma que se puede adquirir un grado más alto de fluidez lectora al ofrecer el input necesario a estudiantes de L2 a través del uso de medios digitales.

Estas herramientas tecnológicas nos sirven también para ayudar a los alumnos a adquirir fluidez lectora a través del uso de algo tan habitual en la vida de muchos del alumnado como son las redes sociales. En las redes sociales podemos encontrar cantidades inmensas de input en la lengua objetivo sobre una amplia variedad de temas, y a través de ellas podemos aumentar los conocimientos de vocabulario del alumnado, lo que a su vez también ayuda a adquirir una mayor fluidez lectora. De esta manera podemos hacer útil para la adquisición de idiomas algo con lo que los alumnos están, por regla general, familiarizados. Asimismo, al utilizar las redes sociales para la adquisición del lenguaje, los alumnos se sentirán mucho más motivados que frente a la adquisición con materiales más “habituales”.

#### 4. Análisis crítico de la utilización de metodologías basadas en IC en el aula.

El input comprensible es un método que ha ido ganando terreno con el paso del tiempo frente a la enseñanza tradicional, basada en el aprendizaje explícito del idioma y sus reglas, que, tal como vemos en el artículo de Lichtman y Vanpatten (2021) no contribuyen a la adquisición de lengua ni al desarrollo de la representación mental de la misma.

Además, se puede ver en varias de las investigaciones aquí referenciados que las clases basadas en el uso del IC, ya sea oral o escrito, resultan más motivantes para los alumnos que la enseñanza tradicional de los idiomas, y hacen que estos se involucren más y tengan un mayor interés por aprender.

Así pues, puede parecer evidente que es mejor utilizar el IC que los métodos tradicionales, porque lo que buscamos como docentes es que los alumnos tengan el mejor nivel posible del idioma que estamos enseñando, y el IC parece ser mejor método

para lograr una adquisición efectiva del idioma objetivo. Sin embargo, no todo es tan sencillo, y es una metodología que si bien tiene muchas ventajas, también tiene inconvenientes.

En primer lugar, tenemos las nuevas tecnologías, tales como el internet, las redes sociales, o los medios informáticos en general. Estas tecnologías tienen varios pros y contras a la hora de obtener IC a través de ellas.

El primer y más evidente punto positivo es que gracias al internet y redes sociales como YouTube o muchas otras, los alumnos tienen acceso instantáneo a cantidades enormes de input producido por nativos, acerca de todos los temas e intereses posibles, y en cualquier formato, ya sea escrito, audio, vídeo, con subtítulos, sin subtítulos, etc. Y como hemos dicho más arriba, el uso de los vídeos (y de la tecnología en general) por parte de los alumnos para recibir input, ya sea con subtítulos o sin ellos, es enormemente beneficioso.

Y además de los beneficios lingüísticos derivados de la exposición a este tipo de input, al ser internet un lugar donde todo el mundo puede publicar cosas, los alumnos encontrarán fuentes de input relacionadas con sus intereses, sean estos cuales sean, y en la profundidad que deseen o desde el enfoque que busquen. Esto hace la exposición al input mucho más atractiva para el estudiante que el input que puedan recibir en clase, ya que una clase, por dinámica y bien estructurada que sea, no puede competir a nivel de motivación con un material buscado y seleccionado por el alumno acerca de alguno de sus intereses.

Todo esto, sumado a la teoría expuesta anteriormente, hace que el uso de la tecnología y, particularmente el internet, sean una gran fuente de IC para nuestros alumnos. Sin embargo, el uso del internet con estos fines también tiene varios problemas.

El primero de los problemas, está, paradójicamente, relacionado con una de sus ventajas, y es el hecho de que cualquier persona pueda subir cualquier cosa a internet. Esto hace que el material que encuentren y utilicen los alumnos, si bien puede tal vez resultar impecable desde un punto de vista lingüístico, puede que la información contenida en ellos sea poco fiable o directamente falsa. Es cierto que este trabajo se centra principalmente en la lengua y en la adquisición de esta que en la información,

pero sería un gran error permitir que nuestros alumnos adquirieran el input mediante información que puede ser errónea por desconocimiento del autor, o que puede ser información deliberadamente falsa, lo cual es aún más grave y peligroso, y es algo que se debe tener en cuenta y vigilar con especial atención si se quiere usar el internet de esta manera.

Además, el hecho de que sean los propios alumnos lo que escogen su input es una gran ventaja porque es una garantía de que dicho input les resultará motivador, pero también hay la posibilidad de que el alumno escoja un input que no cumpla con el requisito del “i+1”, ya que supone menos esfuerzo para él el procesar un input de un nivel igual al suyo, lo cual si bien serviría como práctica, no sirve para la adquisición de nuevos aspectos de la lengua.

Otro problema que tenemos es que no todo el contenido en inglés que hay disponible en internet está hecho por nativos. El inglés, por su estatus de “lingua franca”, es el idioma dominante en internet, y podemos ver que el 50,5% (W3Techs.com, 2024) del contenido en todo internet y que el 66% de los canales de YouTube con mayor audiencia (Yang, 2019) son canales en lengua inglesa. Esto tiene como ventaja que hay una cantidad enorme de material en inglés, pero también podemos inferir que, teniendo el inglés unos 600 millones de hablantes nativos (WorldData.info, 2024), lo cual conforma aproximadamente un 7,5% de la población mundial, una buena parte de este contenido en inglés está creado por hablantes no nativos de inglés. Este hecho no es un punto negativo de por sí, pero no se puede ignorar que al ser este material en inglés producido por un hablante no nativo, puede tener errores gramaticales o de vocabulario que pueden ser adquiridos por nuestros alumnos, convirtiendo así una herramienta con propósito de mejora del nivel lingüístico de nuestros alumnos en un arma de doble filo que puede también hacer que adquirieran forma erróneas.

E incluso aunque el vocabulario y la gramática sean impecables, al ser muchos de los contenidos interesantes para nuestros alumnos contenidos audiovisuales, nuestros alumnos pueden recibir input con una pronunciación “incorrecta” debido al acento del hablante que da voz al contenido en cuestión.



Por ejemplo, dos fonemas del inglés con los que los hablantes de español peninsular estándar no suelen tener problemas son los fonemas /θ/ y /w/, ya que podemos encontrarlos en palabras como zapato (/θa 'pato/) y huevo (/ 'we βo/) respectivamente. Sin embargo, estos fonemas presentan mayor dificultad para hablantes nativos de alemán, cuya lengua no tiene ninguno de estos dos fonemas, y por lo tanto tenemos que hablantes que no tengan un gran nivel de pronunciación tienden a pronunciar como /s/ y /v/, respectivamente. Por lo tanto, una exposición prolongada a input creado por alguien con acento alemán sin previo aviso de estas características puede provocar que un alumno que no tenía dificultad para la pronunciación de estos fonemas acabe pronunciándolos “a la alemana”<sup>1</sup>.

Por todo esto, vemos que el uso de la tecnología y el internet es de gran utilidad para la enseñanza mediante IC y la adquisición del lenguaje, pero no debemos dejar que nuestros alumnos los usen libremente y sin control, sino que debemos informarles bien para que sepan donde buscar y de qué fiarse. También sería recomendable que tratásemos de saber qué clase de contenido en lengua inglesa consumen nuestros estudiantes para advertirles o corregir potenciales errores en la lengua o en la pronunciación, además de para ser conscientes de los intereses de nuestros estudiantes, una información que nos puede ser muy útil para nuestro trabajo en el aula. Aun así, como la probabilidad de que los alumnos reciban input de hablantes no nativos es importante, hemos de ser consciente de esto y hacer un trabajo fonético adecuado en nuestras aulas para contrarrestar los problemas que pudiesen surgir.

Otra de las dificultades que conlleva una metodología basada en el IC es la dificultad de dar una clase de idiomas basada exclusivamente en el IC, especialmente si es una clase que se da con bastante frecuencia. Esta dificultad se debe a una variedad de factores. Uno de estos factores es que no todos los alumnos aprenden al mismo ritmo, ni todos tienen el mismo nivel de base. Algunos alumnos con percibir una palabra una única vez, podrán deducirla por el contexto y adquirirla, mientras que otros necesitarán verla más veces en contextos diferentes para comprenderla, y utilizarla con frecuencia para poder recuperarla eficazmente.

---

<sup>1</sup> Es decir, pronunciando la lengua inglesa como lo haría un hablante nativo de alemán que no tuviese un dominio alto de la pronunciación del inglés. Por ejemplo, pronunciando “think” como /sɪŋk/ en lugar de como /θɪŋk/.

Además, no todos los alumnos tendrán el mismo nivel de la lengua objetivo. Incluso si somos docentes en un centro como una escuela de idiomas, en la que los alumnos están divididos por niveles, dentro de un mismo nivel habrá alumnos que vayan más o menos avanzados, y por lo tanto habrá alumnos para los que el input que el docente proporcione sea el input ideal de “i+1”, pero para otros tal vez sea “i”, “i-1”, o incluso “i+2” o “i+3”. Evidentemente, esta diferencia de nivel se ve aumentada en un colegio o instituto, en el que los alumnos no están divididos por nivel en el idioma, sino por edades, y podemos tener alumnos que hayan llegado nuevos y que en su centro anterior no recibiesen esa lengua, alumnos extranjeros, alumnos con dificultades de aprendizaje, y toda la enorme diversidad de alumnado que podemos encontrar en el centro y que hace muy difícil encontrar un input que tenga una comprensibilidad similar para todos los alumnos que se encuentren en el aula.

Por esta razón, es una buena idea el uso de la tecnología. Teniendo en cuenta los inconvenientes que mencionamos antes, un uso adecuado de la tecnología para recibir input libremente elegido, aún dentro de ciertos límites, será beneficioso para todos los alumnos, ya que ningún alumno elegirá voluntariamente un input que sea incapaz de comprender en su mayoría.

Un punto diferente, que no es un inconveniente en sí mismo, pero sí algo a tener en cuenta, es que para que el IC que damos en clase de forma oral resulte motivante para el alumno, y por lo tanto sea útil (porque si el alumno se encuentra aburrido o distraído no aprenderá la lengua), debe haber una conversación bilateral entre el docente y los alumnos. Hay quien podría argüir que, si se utiliza una metodología basada exclusivamente en el IC, los alumnos podrán adquirir un gran nivel de comprensión, pero no serán capaces expresarse y generar un output de calidad. Si se limitase el uso de estas metodologías a suministrar input a los alumnos, sin dar lugar a que estos se expresasen, tal vez eso pudiera ocurrir, pero la enseñanza de un idioma a través del IC no consiste solo en dar input, por mucha calidad que tenga el mismo. No hemos de limitarnos a simplemente hablar nosotros la gran mayoría del tiempo, porque, por muy bueno que sea nuestro input, los alumnos acabarán perdiendo el interés. Por ello, hemos de tener en cuenta que nuestros alumnos deben ser interlocutores en el aula, algo que no es un inconveniente, pero sí que es algo que difiere de como muchos docentes han dado tradicionalmente las clases, basándose en llevar ellos la voz cantante y hacer preguntas

de vez en cuando a los alumnos. Evidentemente, el input que producirán los alumnos serán un input con errores, y cuanto menor sea el nivel de los alumnos mayor será el número de errores, pero hemos de ser conscientes de los errores que se producen con mayor frecuencia e ir solventándolos a través del input que nosotros les demos.

Otro de los problemas de la enseñanza basada exclusivamente en el IC dentro del aula es la enseñanza de las reglas gramaticales. Como hemos visto, la enseñanza explícita de las reglas no produce adquisición de estas, y se recomienda enseñar la gramática implícitamente a través de situaciones de la vida real, con técnicas como las preguntas circulares, o dejando que nuestros alumnos se hagan preguntas acerca de que por qué usamos una forma u otra de la palabra, por qué la oración tiene un orden u otro, hasta que por sí solos vayan descifrando las reglas gramaticales de la lengua objetivo. Esto, evidentemente, resulta algo más frustrante y tedioso para el docente, ya que muchas veces la solución fácil sería decir explícitamente el porqué de estos aspectos, pero al hacer esto iría en contra del principio del IC. A pesar de que puede ser más cómodo, si se quiere seguir una metodología basada en el IC, el docente ha de huir de la instrucción explícita de reglas.

Una buena forma de ayudar a los alumnos a comprender las reglas gramaticales sería que, cuando un alumno produzca una frase no gramaticalmente correcta, responderle nosotros con esa frase reformulada de manera que sea gramatical, como en el siguiente ejemplo:

*-Yesterday I \*go swimming!*

*-Oh, you went swimming yesterday! Did you have fun?*

De esta forma evitamos la corrección explícita de errores, y evitamos también que la forma incorrecta sea vista como buena por el estudiante y por el resto de sus compañeros.

Otro punto que puede, a simple vista, parecer un inconveniente, es la relativamente escasa cantidad de horas de clase en lengua inglesa que, por lo general, tienen los alumnos. Si bien esto es algo que pueda en un principio parecer incompatible con una enseñanza mediante IC, o pueda dar la impresión de que si se utiliza el IC en el aula se avanzará muy despacio, según Lichtman y Vanpatten (2021), incluso con un

input extremadamente limitado se produce adquisición, así que la falta de horas en el aula no son un impedimento para la utilización del IC. Evidentemente, cuantas más horas se puedan dedicar a la lengua objetivo con mayor profundidad se podrá trabajar en ella, pero incluso con pocas horas el IC es susceptible de ser utilizado.

Algo que suele ser considerado como bueno para la enseñanza mediante IC es la narración, que aparece como un pilar importante de metodologías como la RFTN o la EALN, que se basan en narraciones de historia, principalmente con materiales auténticos. Sin embargo, hemos de tener en cuenta ciertas cosas a la hora de utilizar una metodología basada en narraciones:

Lo primero es que narrar es mucho más que simplemente leer en voz alta. Si utilizamos una metodología basada en la narración, hemos de ser capaces de narrar adecuadamente, para mantener el interés de los alumnos en la historia, y transmitir vívidamente lo que esta cuenta. El saber narrar es una habilidad que frecuentemente no se tiene en cuenta, especialmente por aquellos docente que no la utilizan en sus clases, pero para la enseñanza de idiomas basada en el IC, especialmente en alumnos de corta edad, es algo sumamente importante.

Hemos de tener en cuenta también que, si bien la historia por sí sola sí que puede producir una pequeña mejora si cumple las condiciones necesarias, no podemos basar nuestro trabajo única y exclusivamente en la narración. Una vez hecha la narración, hemos de ser capaces de continuar a partir de ahí, sabiendo relacionar la narración con conversaciones reales y significativas, y no quedarnos solo en la narración.

Otro inconveniente de las metodologías basadas en la narración es que, por su naturaleza, estas están pensadas principalmente para niños. Si bien se pueden utilizar metodologías de narración con adultos, el enfoque y la narración han de ser muy distintos, y algunos adultos pueden incluso llegar a rechazarlas al considerarlas algo “infantil”. Es cierto que una narración no tiene por qué tener ese carácter, ya que exista la literatura para adultos, pero es cierto que la narración suele tener ese estigma y, además, si son adultos con un nivel muy bajo será difícil encontrar material para narrar acorde a su nivel y a su edad.

Continuando con lo expresado en el párrafo anterior, se puede señalar la calidad y cualidad de los materiales disponibles como un peculiar inconveniente que tiene la enseñanza a través del IC, pero que no está causado por el método. Como se ha visto más arriba, según lo expresado por autores como Liu (2022), Tomlinson (2011), o Marongiu (2019) no se puede pretender dar clases de idiomas con IC basándose de manera exclusiva en los libros de texto, porque estos están hechos de manera muy genérica, y no están pensados para metodologías de IC.

Además de ello, estos libros se centran en una enseñanza explícita de gramática, y en un vocabulario que tiende a trabajarse a base de ejercicios que distan de lo que buscamos conseguir, que es la adquisición de la lengua. Más aún, incluso aunque el input de estos libros estuviese bien contextualizado, rara vez es este un input que sea interesante o motivador para los alumnos, ya que estos suelen preferir realizar actividades de carácter interactivo a trabajar con un libro de texto, y los textos de esta clase de libros suelen ser poco atractivos y alejados de los intereses particulares de cada estudiante, ya que, como dicen Borro y Scolari (2021), los materiales creados con fines comerciales acostumbra a ser muy generales, y por tanto poco ideales para una enseñanza con IC, dado que no están diseñados conforme a esta metodología y no son materiales hechos pensando en una clase en concreto, sino que se hacen con la intención de cubrir la mayor cuota de mercado posible, lo cual necesariamente obliga a hacer materiales más genéricos que los que pueda diseñar un docente teniendo en cuenta las características, intereses y necesidades concretas de sus alumnos.

Por tanto, esto no es un inconveniente que sea culpa de las metodologías basadas en IC, sino más bien de la industria de la enseñanza de idiomas, pero sí que se ha de tener en cuenta que si un docente desea impartir sus clases con estas metodologías, muy probablemente se verá obligado a abandonar el libro de texto, o a reducir su importancia en las clases de manera considerable. Y en esta misma línea, el docente ha de tener en cuenta que, si hace uso de metodologías basadas en el IC, gran parte de los materiales tendrán que ser tanto diseñados como elaborados por el propio docente,

Se ha de tener en cuenta también las diferencias culturales, tanto las que hay entre los propios alumnos, como las que hay entre los alumnos y el material utilizado. Puede haber una gran diferencia entre la cultura del alumnado y la cultura del lugar donde se hable la lengua objetivo, y por lo tanto, esta diferencia se verá reflejada en los

materiales auténticos que se utilicen para que los alumnos reciban el input que estamos buscando, lo podrá que generará cierto desconcierto y dificultades, especialmente de comprensión.

Por consiguiente, se ha de tener muy en cuenta el factor cultural. Hay que ser consciente de que una lengua no existe en un vacío, sino que va unida a un grupo de gente y a una cultura, por lo que la solución de simplemente eliminar o transformar las referencias culturales es poco realista, y además sería enormemente contraproducente en el caso de que los alumnos mantengan contacto en algún momento con hablantes nativos, ya que desconocerán su cultura, referencias, formas de pensar, etc. Despojar a la lengua de la cultura de la que forma parte no es una solución recomendable.

Es por ello por lo que se ha de no solo enseñar la lengua descontextualizada, sino que también debemos transmitir a nuestros alumnos la cultura de la lengua objetivo, no con ánimo de que reemplace a la suya propia, sino para que conozca la cultura y no se produzca el shock a la hora de trabajar con los materiales producidos para nativos de la lengua objetivo. La enseñanza de la cultura de la lengua objetivo debería ser algo común a todas las metodologías de la enseñanza de idiomas, no solo a las basadas en el IC, pero en estas es aún más necesaria, ya que se depende de que el alumno comprenda la mayoría del input que le estamos suministrando, y el conocimiento de la cultura facilita dicha comprensión. Por tanto, el docente ha de transmitir a los alumnos la cultura de la lengua que se está enseñando. Esto se puede llevar a cabo a través de la celebración en el aula de festividades culturalmente significativas para los habitantes de aquellas regiones donde se hable la lengua objetivo de manera nativa, explicando a los alumnos el porqué de esa celebración, la región en concreto en la que se celebra esa festividad si no es celebrada por todos los hablantes (como puede ser el caso de, para la lengua inglesa, el día de San Patricio, celebrado en Irlanda y, en menor medida, en Estados Unidos), así como sus características principales.

Otro inconveniente de gran importancia es que, al no ser estas metodologías las más utilizada en las aulas, muchos docentes carecen de la formación para aprovecharla adecuadamente, lo que produce pérdida de oportunidades para hacer uso de ella, cosa que se podría solucionar con una mejor formación en este aspecto.

Todos estos problemas mencionados, sin embargo, no son una limitación inevitable. Muchos de ellos tienen solución, y tras tratarlos se han expresado posibles soluciones o formas de evitar o minimizar dichos inconvenientes, en aquellos aspectos cuya solución está a nuestro alcance. Es cierto también que se puede realizar mayor investigación en como resolver estos problemas, y dicha investigación sería importante, ya que el input comprensible es una herramienta con un gran potencial para la adquisición de la lengua en el aula.

## 5. Conclusiones

En conclusión, el IC y las metodologías basadas en el mismo tienen aspectos positivos y aspectos negativos. Estas son metodologías que, generalmente, resultan más atractivas para los alumnos que las metodologías tradicionales. Además, no simplemente es un enfoque metodológico que resulta atractivo para los alumnos, sino que podemos ver que, generalmente puede lograr sus objetivos, y se puede conseguir que el alumnado adquiera una lengua utilizando esta clase de metodologías. Por otra parte, el IC también tiene inconvenientes, entre los que destacan la poca disponibilidad de materiales creados exclusivamente para trabajar el IC, la diferencia cultural entre la cultura de los alumnos y la de los materiales auténticos, los peligros de obtener input a través del internet, o la falta de formación del profesorado respecto a la utilización de la metodología. Por lo tanto, si bien el IC puede ser de gran utilidad, debemos tener también en cuenta sus limitaciones e inconvenientes. Pero a pesar de todo ello, podemos afirmar que a la hora de utilizar el IC en el aula, sus ventajas superan a sus inconvenientes, más teniendo en cuenta que gran parte de estos inconvenientes se pueden solventar, y por tanto el uso del IC en el aula de idiomas es recomendable.

## 6. Bibliografía

Kiymazarslan, V., y Alagözülü, N. (2020). Teaching vocabulary through compelling and comprehensible input.

[https://www.academia.edu/47658960/TEACHING\\_VOCABULARY\\_THROUGH\\_CO  
MPPELLING\\_AND\\_COMPREHENSIBLE\\_INPUT](https://www.academia.edu/47658960/TEACHING_VOCABULARY_THROUGH_COMPPELLING_AND_COMPREHENSIBLE_INPUT)

Leena, A.K. (2020). Triggering Comprehensible Input through Multimedia: A Support to Enhance Learning Experience in the ESL Classroom. *Journal of English Language Teachers' Interaction Forum*, 11(3), 27-30.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.

Hajimia, H., Singh, M. K. S., & Chethiyar, S. D. M. (2020). Second language acquisition: Krashen's monitor model and the natural approach. *People: International Journal of Social Sciences*, 6(3), 87–99. <https://doi.org/10.20319/pijss.2020.63.8799>

Gitsaki, C. (1998). *Second Language Acquisition Theories: Overview and Evaluation*.

Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Trans. Inf. Theory*, 2, 113-124.

Lichtman, K., VanPatten, B. (2021). Was Krashen right? Forty years later. *Foreign Language Annals*, 54, 283–305. <https://doi.org/10.1111/flan.12552>

Rahman, B., Hamid, S., y Gul, A. (2020). The impact of stress on the performance of university students in the light of Krashen's affective filter theory. *Liberal Arts & Social Sciences International Journal*, 3(2), 59–64.

<https://doi.org/10.47264/idea.lassij/3.2.7>

Cook, V. J., y Newson, M. (2007). *Chomsky's universal Grammar: An Introduction*. Wiley-Blackwell.

McLaughlin, S. F. (2010). Verbal behavior by B.F. Skinner: Contributions to analyzing early language learning. *The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis*, 5(2), 114–131. <https://doi.org/10.1037/h0100272>



- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Heinemann.
- Fernández Lozano, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje.
- DiSabatino, A. (2019). *Implementing comprehensible input in the World Language Classroom*. <http://hdl.handle.net/20.500.12648/6181>
- Burkholder, E. O., & Peláez, M. (2000). A behavioral interpretation of Vygotsky's theory of thought, language, and culture. *Behavioral Development Bulletin*, 9(1), 7–9. <https://doi.org/10.1037/h0100530>
- Borro, I., y Scolaro, S. (2021). Optimal and appropriate input in a second language: The potential of (modified-)elaborated input in distance and classroom learning. *E-journALL*, 8(2), 53–69. <https://doi.org/10.21283/2376905x.14.246>
- Bahrani, T., y Soltani, R. (2012). Language Input and Second Language Acquisition. *Journal of Education and Practice*, 3, 39-42.
- Alobaid, A. (2022). ICT Virtual Multimedia Learning Tools/Affordances: The case of Narrow Listening to YouTube Multimedia-Based Comprehensible Input for the Development of ESL Learners' Oral Fluency. In *Studies in computational intelligence* (pp. 501–551). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-93921-2\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-030-93921-2_28)
- Namaziandost, E., Nasri, M., y Ziafar, M. (2019). Comparing the impacts of various inputs (I + 1 & I-1) on pre-intermediate EFL learners' Reading comprehension and Reading motivation: the case of Ahvazi learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0079-1>
- Aqachmar, S. (2022). Potential impact of comprehensible input on moroccan students' English language fluency. *Global Scientific Journals*, 10(12), 2043-2052
- Benavides Vargas, C. L. (2023). *Comprehensible input for boosting listening skills among seventh grade english language learners*. <https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/40961>
- Moran Guillen, C. (2023). The Implementation of Critical Pedagogy and Comprehensible Input to Strengthen the Action-Oriented Approach in the English Classes

for Seventh-Grade Students at a High School in Los Chiles, Costa Rica en Barrantes, J. I. y Zúñiga, J. P. (eds). *Maestría en Educación: dos énfasis, UNA misión*. Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). <http://hdl.handle.net/11056/2687>

Frederick, S. (2020). Language learning enriched by songs through comprehensible input.

Morley, B. (2019). La Universidad Unit in a Comprehensible Input Classroom.

Liu, P. (2022). The real role of listening and speaking in Foreign Language Acquisition – a theoretical analysis based on comprehensible input hypothesis and affective filter hypothesis. *Journal of Social Science and Humanities*, 4(5).  
[https://doi.org/10.53469/jssh.2022.4\(05\).14](https://doi.org/10.53469/jssh.2022.4(05).14)

Cevallos Párraga, J. A., y Villafuerte Holguín, J.S. (2022,). Meaningful Learning in English as a Foreign Language Classrooms: A culinary experience as Comprehensible Input. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4037786](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4037786)

Piantaggini, L. (2019). Input-Based activities. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 51–56. <https://doi.org/10.1017/s2058631019000084>

Patrick, R. (2019). Comprehensible Input and Krashen’s theory. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 37–44. <https://doi:10.1017/s2058631019000060>

Şentürk, S. (2022). LANGUAGE ACQUISITION AND LITERATURE: COMPREHENSIBLE INPUT IN LITERARY CLASSES. *Biruni Sağlık Ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 29-42.

Narum, I. (2020). Comprehensible Input and Proficiency-Based Grading: A Curriculum Designed for Novice-Mid French Students. School of Education and Leadership Student Capstone Projects.

Resta Permana, D. (2019). THE ROLE OF INPUT, INTERACTION, AND NEGOTIATION IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION. *LINGUIST Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4(2), 32–39.  
<https://doi.org/10.29300/ling.v4i2.1662>

Foster, P., y Ohta, A. S. (2005). Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics*. 3 (26), 402-430. DOI: 10.1093/applin/ami014

Andriani, D. (2023). Teaching L2 via online classrooms bit Comprehensible Input (CI). En *Advances in Social Science, Education and Humanities Research/Advances in social science, education and humanities research* 5–11. [https://doi.org/10.2991/978-2-38476-124-1\\_2](https://doi.org/10.2991/978-2-38476-124-1_2)

Pangua, S., Aeni, N., Rachel, Patanduk, S. T., Arrang, J. R. T., Tulaktondok, L., y Sirande, N. (2023). The perceived impact of comprehensible input on EFL students' listening and speaking skills. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research/Advances in social science, education and humanities research* 613–623. [https://doi.org/10.2991/978-2-38476-108-1\\_60](https://doi.org/10.2991/978-2-38476-108-1_60)

Karima, N., Suherdi, D., & Yusuf, F. N. (2020). Interactional Modifications for Comprehensible Input: A Case Study of Two EFL Teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*.430. 138-142. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200406.028>

Ovilia, R. (2018). The Relationship of Topic Familiarity and Listening Comprehension. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*.276. <https://doi.org/10.2991/icoelt-18.2019.26>

Krashen, S. y Mason, B. (2020). The Optimal Input Hypothesis: Not All Comprehensible Input is of Equal Value.

Marongiu, M. A. (2019). Teaching materials and CLIL teaching. *Linguae &* 18(2). <https://doi.org/10.7358/lcm-2019-002-mar0>

El Amatoury, E. L. (2019). Comprehensible Input: The Effectiveness of TPR, TPRS, Technology, and Reading [Master's thesis, Bethel University]. <https://spark.bethel.edu/etd/186>

King, P. (2007). Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Signos*, 40(63). <https://doi.org/10.4067/s0718-09342007000100006>

W3Techs. (2024) *Usage Statistics and Market share of content Languages for Websites*. [https://w3techs.com/technologies/overview/content\\_language](https://w3techs.com/technologies/overview/content_language)

Yang, B. (2019). *6 common features of top 250 YouTube channels*. <https://www.twinword.com/blog/features-of-top-250-youtube-channels/>

Worlddata.info. (2024). *English - Worldwide distribution*. <https://www.worlddata.info/languages/english.php>

Corder, S. (1978). Language distance and the magnitude of the language learning task. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 27-36.

Vogel, T. (1989). THEORIES OF SECOND-LANGUAGE LEARNING. Barry McLaughlin. London: Edward Arnold, 1987, Pp. viii+184. £6.95. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), 472–473. doi:10.1017/S0272263100008500

McLaughlin, B. (1990) Restructuring, *Applied Linguistics*, 11(2), 113–128, <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.113>

Lightbown, P., Spada, N. y Wallace, R. (1980). Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners en R. Scarcella y S. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition*, 162-172. Rowley, Mass.: Newbury House.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Friedrichsen, A. (2020). *Second Language Acquisition Theories and What It Means For Teacher Instruction* [Tesis de Máster]. Northwestern College.

Krashen, S. (1989). *Principles and Practice Second Language Acquisition*

Krashen, S., Mason, B., & Smith, K. (2018). Some new terminology: Comprehension aiding supplementation and form-focusing supplementation. *Journal of English Language Teaching* 60(6), 12-13. <https://tinyurl.com/y7zbem9g>

Ellis, R. (1995). Modified oral input and the acquisition of word meanings. *Applied Linguistics*, 44 449- 491.

Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction* (pp. 238 – 239). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141–172.

Ellis, N. C. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface en C. Sanz, & R. Leow (Eds.), *Implicit and explicit language learning* (pp. 35–47). Georgetown University Press.

Adair-Hauck, B., & Donato, R. (2002). The PACE model-actualizing the standards through storytelling: "Le Bras, la Jambe et le Ventre". *The French Review*, 76(2), 278-296.

Schulz, R. (2006). Reevaluating communicative competence as a major goal in postsecondary language requirement courses. *The Modern Language Journal*, 90(2), 252-255.

Kobeleva, P. P. (2012). Second language listening and unfamiliar proper names: Comprehension barrier?. *RELC Journal*, 43(1), 83-98.

Tomlinson, Brian (ed.). 2011. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Nowbakht M. & Shahnazari, M. (2015). The comparative effects of comprehensible input, output and corrective feedback on the receptive acquisition of L2 vocabulary items. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(4), 103-114

Castro, R. (2010). A pilot study comparing total physical response storytelling with the grammar-translation teaching strategy to determine their effectiveness in vocabulary acquisition among English as a second language adult learners.

Barcroft, J. (2012). *Input-Based Incremental Vocabulary Instruction*. Alexandria, VA: TESOL International Association.

ANEXO I. Comparativa de la visión sobre el funcionamiento de la lengua de grandes autores de la lingüística

Aparte de los modelos arriba mencionados, algunos autores prominentes de los campos de la psicología, la lingüística, y la adquisición de idiomas tienen sus propias visiones sobre la lengua. Muchas de ellas están relacionadas de una forma u otra con los modelos arriba explicado y entre ellas. En esta tabla se resumen y comparan las posturas de varios de estos autores frente a determinadas características de la lengua.

Tabla 1.

Comparación entre las posturas de diferentes autores respecto a la lengua.

	<b>Chomsky</b>	<b>Skinner</b>	<b>Krashen</b>	<b>Vygotsky</b>
<b>Forma de desarrollo del lenguaje</b>	Todas las lenguas humanas tienen unos principios universales comunes a todas, y unos parámetros que permiten a las gramáticas de diferentes idiomas variar dentro de un rango limitado.	La complejidad del lenguaje no es independiente de la conducta humana, sino que la complejidad de la conducta lingüística refleja nuestra capacidad de responder verbalmente a los sutiles recovecos inherentes a las experiencias e interacciones humanas. El lenguaje se ve afectado por los estímulos y puede ser reforzado.	Hay un orden natural para el aprendizaje de características gramaticales.	Entre los primeros conceptos aprendidos por el niño está que todo debe tener un nombre. Una vez que el niño es capaz de nombrar cosas, puede expresar pensamientos en forma de deseos y necesidades. Cuando es capaz de hacer esto, comienza

				una interacción recíproca que da forma al pensamiento y al lenguaje a través de la experiencia del entorno y el discurso interno.
<b>Adquisición de la lengua</b>	La adquisición de la lengua es aprender cómo se aplican los principios a una lengua y los valores apropiados para cada parámetros de esa lengua.	Los operadores verbales primarios son los elementos que, una vez reforzados, están disponibles para ser reorganizados a través de la conducta verbal secundaria del hablante para formar respuestas más complejas.	Adquirimos la lengua solo cuando entendemos mensajes que incluyen aspectos de la lengua que no hemos adquirido aún, pero que estamos preparados para adquirir. Es un proceso que requiere comunicación significativa en la lengua objetivo, comunicación natural, en la	En la adquisición del lenguaje, el niño empieza a decir palabras, y es capaz de utilizar las formas gramaticales correctas antes de haber aprendido las reglas. Cuando el niño gana experiencia empieza a usar conductas verbales en forma de instrucciones

			que los hablantes se preocupan no por la forma de sus declaraciones sino por los mensajes que están expresando y entendiendo.	para ayudar a la solución de problemas.
<b>Qué es la lengua</b>	<p>La lengua es la maduración de la mente de acuerdo con un reloj biológico preestablecido.</p> <p>La lengua forma parte de los genes del ser humano, y por tanto, es algo biológico más que psicológico.</p>	<p>La lengua es un resultado del comportamiento humano.</p> <p>La lengua es algo psicológico.</p>	No se pronuncia al respecto.	<p>La tiene diferentes roles, como dar forma de manera cultural a la conducta así como influir en el pensamiento.</p> <p>Hay que entender las relaciones sociales de un individuo para entender su desarrollo.</p> <p>Cualquier cosa que un niño exprese se puede detectar</p>



				<p>primero en su entorno. Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño aparece primero, en el plano social, y luego en el plano psicológico. Hay una fuerte relación entre el plano social y el plano psicológico.</p> <p>Las funciones mentales superiores son fruto del uso de herramientas psicológicas, como el lenguaje.</p>
<p><b>Cómo se controla el lenguaje.</b></p>	<p>Sitúa el dispositivo de control en la mente del niño, el Dispositivo de</p>	<p>Sitúa el mecanismo controlador del lenguaje en el historial de refuerzo que va</p>	<p>El filtro afectivo determina si el lenguaje llega o no al DAL. El DAL no</p>	<p>El discurso forma parte de la mayoría del pensamiento, y el pensamiento forma</p>

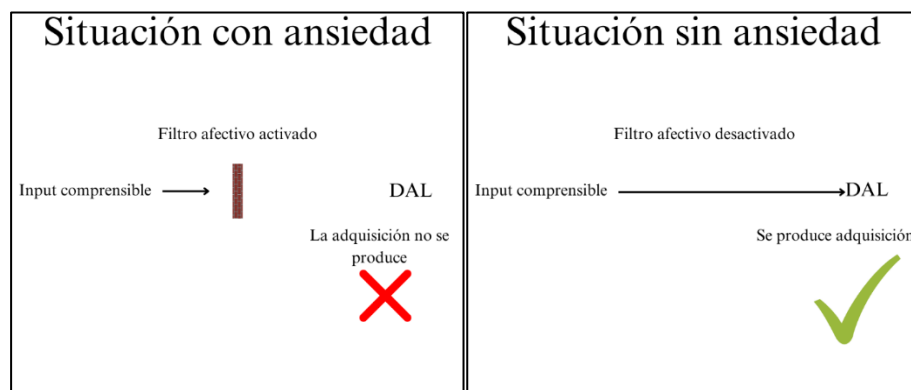
	Adquisición del Lenguaje (DAL).	dando forma a la conducta, hacia patrones convencionalmente aceptados y consistentes de conducta verbal.	puede ser forzado a adquirir algo a no ser que esté preparado para ello.	parte de la mayoría del discurso.
--	---------------------------------	--	--	-----------------------------------

*Nota.* Elaboración propia.

## ANEXO II. Funcionamiento del filtro emocional

El filtro emocional puede activarse para filtrar información y evitar que llegue a al centro de adquisición, lo que disminuye la adquisición de la lengua. Si el filtro se activa, por causa del estrés, este evitará que el input alcance al estudiante. Como resultado, no podrá haber adquisición del lenguaje. Si, por el contrario, el filtro está desactivado, lo que significa que hay un nivel bajo o nulo de estrés, y si el input es comprensible, llegará al Dispositivo de Adquisición

Figura 1.



*Nota.* Esquemas sobre el funcionamiento del filtro afectivo. Elaboración propia.

### ANEXO III. CUADRO DE COMPETENCIAS

<b>COMPETENCIAS</b>	
<b>CB1</b>	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio
<b>CB2</b>	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
	Esta competencia se ha trabajado a través del análisis a la metodologías presentadas.
<b>CB3</b>	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
	Esta competencia ha sido trabajada mediante la investigación acerca del objeto del trabajo y la extracción de conclusiones a partir de los resultados de dicha investigación.
<b>CB4</b>	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
	Esta competencia se ha trabajado a través de la exposición de las ventajas y desventajas de la metodologías basadas en el IC.

CB5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía

CG1	Conocer y comprender para la aplicación práctica: - Aspectos principales de terminología educativa. - Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo. - Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación y, de un modo particular, los que conforman el currículo de Educación Primaria. - Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa. - Principales estrategias de enseñanza- aprendizaje. - Fundamentos de las distintas disciplinas que estructuran el currículo. - Rasgos estructurales de los sistemas educativos
CG2	Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesional, que potencie la idea de educación integral con actitudes críticas y responsables, garantizando la igualdad de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos.

CEMP70	<p>Ser capaces de relacionar conocimientos teóricos y prácticos con la realidad del aula y del centro.</p>
	<p>Esta competencia se trabaja a través de la búsqueda de problemas del IC y la propuesta de soluciones.</p>
CEMP71	<p>Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.</p>
	<p>Se pone en práctica esta competencia a través de la búsqueda de soluciones a los inconvenientes del IC.</p>
CEMP72	<p>Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que desde un centro se pueda ofrecer.</p>
	<p>Esta competencia es puesta en práctica mediante la valoración de la utilidad de las metodologías basadas en IC.</p>
CEMP74	<p>Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.</p>

## ANEXO IV. SOSTENIBILIZACIÓN CURRICULAR

<b>Titulación:</b> Grado en Maestro de Educación Primaria
<b>Apellidos y nombre alumno/a:</b> García González, Diego
<b>Título del trabajo:</b> El uso del input comprensible en la clase de inglés: una revisión crítica
<b>Apellidos y nombre tutor/a:</b> Muñoz Martín, Lucía

### Reflexión sobre los aspectos de la sostenibilidad que se abordan en el trabajo

El texto tendrá una extensión comprendida entre 600 y 800 palabras

A primera vista pudiera parecer que el objeto de este trabajo es difícilmente relacionable con la sostenibilidad y la sostenibilización curricular; sin embargo, esto no es así.

El input comprensible y las metodologías basadas en él requieren de, como su propio nombre indica, la suministración de un input. Este input puede ser acerca de cualquier tema, siempre y cuando sea comprensible y siga los criterios de los que se ha hablado más arriba. Por tanto, se puede integrar con gran facilidad un trabajo alrededor de la sostenibilidad en el uso del input comprensible durante el día a día en el aula.

Esto se puede llevar a cabo además tanto mediante la comprensión oral como mediante la comprensión escrita. Para la comprensión oral, podemos suministrar a nuestros alumnos audios, fragmentos de programas de radio que tengan un nivel que no resulte excesivamente complicado para ellos, y demás fuentes de input oral que traten temas relacionados con la sostenibilidad. Además, muchos de estos materiales auditivos podrán ser materiales auténticos, extraídos de fuentes reales y no creadas explícitamente para la docencia y el trabajo en el aula, que estén relacionados con sucesos de relevancia en el momento de trabajar con ellos, y que nos servirán para tratar la sostenibilidad a la vez que logramos mejorar el nivel de idioma de nuestros alumnos.

Por otra parte, tanto potencial o más tienen los medios audiovisuales. La utilización de materiales como programas de televisión, tiene las mismas ventajas que las señalo arriba con los materiales puramente auditivos, con el añadido de la atraktividad y la capacidad para suministrar información adicional de manera sencilla y comprensible que tiene la parte visual de estos

materiales. Adicionalmente, hoy en día la cantidad de recursos audiovisuales disponibles sobre cualquier temática, y, por supuesto, sobre la sostenibilidad, es enorme gracias a los recursos ofrecidos por internet. A través de la utilización de plataformas en línea de vídeo, como pueden ser YouTube o sitios web similares, tenemos acceso a una gran cantidad de contenido audiovisual acerca de la sostenibilidad (o de cualquier otra temática que se quisiese trabajar), el cual nos sirve para trabajar este tema a la vez que los alumnos reciben un input valioso para el desarrollo de sus capacidades. Además, es fácil encontrar contenido que vincule este tema con intereses de los alumnos o temas cercanos a ellos.

Pero también podemos trabajar la sostenibilidad a través del input comprensible utilizando la comprensión escrita. A través de la utilización de extractos de libros, recortes de noticias, o historias que traten temas relacionados con la sostenibilidad, podemos practicar el input comprensible con nuestros alumnos a la vez que integramos de manera natural y sin que resulte forzada la sostenibilidad. Además, el uso de historias es algo atrayente y motivante para los alumnos, por lo que estos se sentirán en una mejor disposición, no solo para mejorar su nivel en el idioma a través de la lectura, sino que también sentirán más interés por el tema de la obra. Este interés podrá ser aún mayor si dejamos que los alumnos escojan ellos mismos las obras que quieren leer, y nos aseguramos de suplir tanto la biblioteca del centro como la del aula con obras que traten esta clase de temas, ya sea obras informativas sobre sostenibilidad, historias reales, o cuentos que traten esas temáticas.

En conclusión, a través de las metodologías basadas en el input comprensibles podemos, de muy diversas maneras, ayudar a crear una conciencia sostenible en nuestros alumnos, a la vez que consiguen progresar en su dominio de la lengua objetivo.



ANEXO V. DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y VERACIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

ANEXO III

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y VERACIDAD DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

D/D.<sup>a</sup> DIEGO GARCÍA GONZÁLEZ ..... con  
DNI 02770554C ....., e-mail dgg1012@alu.ulus.es

DECLARA


Que es único autor del Trabajo Fin de Grado intitolado:

El uso del input comprensible en la clase de inglés: una  
revisión crítica

y que los contenidos que lo conforman son originales, fruto de la indagación y reflexión realizadas para su elaboración.

Burgos, a 16 de mayo ..... de 2024.

EL ALUMNO/A

Fdo.: 

COORDINACIÓN DEL TFG. GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA