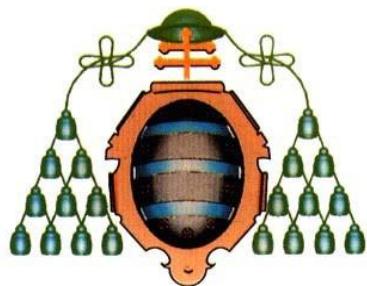


UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Y EDUCACIÓN



ASTURIAS
CAMPUS DE EXCELENCIA
INTERNACIONAL
| AD FUTURUM |



Universidad de Oviedo

**Facultad de Formación del
Profesorado y Educación**

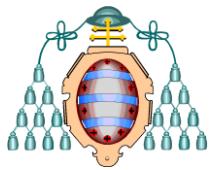
**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la
Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y
Primaria**

**TÍTULO: MOTIVATION AND REALIA IN
THE FOREIGN LANGUAGE
CLASSROOM**

AUTOR: VERÓNICA SUÁREZ ROMERO

TUTOR: JAVIER FERNÁNDEZ RÍO

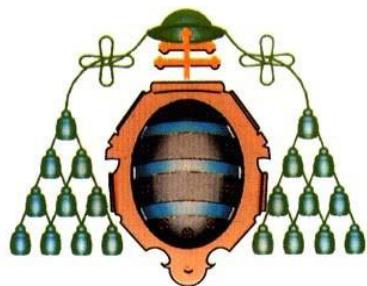
FEBRERO 2015



UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
Y EDUCACIÓN



ASTURIAS
CAMPUS DE EXCELENCIA
INTERNACIONAL
| AD FUTURUM |



Universidad de Oviedo

**Facultad de Formación del
Profesorado y Educación**

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la
Lengua Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y
Primaria**

**TÍTULO: MOTIVATION AND REALIA IN
THE FOREIGN LANGUAGE
CLASSROOM**

AUTOR: VERÓNICA SUÁREZ ROMERO

TUTOR: JAVIER FERNÁNDEZ RÍO

FEBRERO 2015



INDEX

<u>INTRODUCTION</u>	- 2 -
<u>1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u>	- 3 -
1.1. MOTIVACIÓN	- 3 -
1.2. TIPOS DE MOTIVACION	- 4 -
1.3. ¿CÓMO INFLUYE LA MOTIVACIÓN EN LOS ESTUDIANTES?	- 5 -
1.4. MOTIVACIÓN PARA APRENDER UN SEGUNDO IDIOMA	- 6 -
1.5. LA ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	- 8 -
1.6. EL JUEGO COMO MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS	- 10 -
1.7. LA CANCIÓN COMO MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS	- 11 -
1.8. LOS MATERIALES AUDIOVISUALES COMO MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS	- 12 -
1.9. REALIA AND AUTHENTIC MATERIALS COMO MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS	- 14 -
<u>2. MY TEACHING PROPOSAL</u>	- 16 -
2.1. INTRODUCTION	- 16 -
2.2 DESCRIPTION	- 16 -
OBJECTIVES:	- 17 -
CONTENTS:	- 17 -
COMPETENCES:	- 18 -
METHODOLOGY	- 20 -
RESOURCES	- 21 -
PROCEDURE	- 22 -
ASSESSMENT	- 42 -
<u>3. INVESTIGACIÓN</u>	- 43 -
3.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	- 43 -
3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	- 45 -
APRENDIZAJE	- 45 -
DIVERSIÓN	- 47 -
IMAGINACIÓN	- 49 -
NOVEDAD	- 51 -
ASPECTOS NEGATIVOS	- 52 -
<u>4. CONCLUSIONS</u>	- 54 -
<u>5. BIBLIOGRAFÍA</u>	- 55 -



INTRODUCTION

The aim of this essay is to provide a general outline of the concept of motivation, as well as to find out the response (feelings, thoughts) of a group of students after experiencing new resources and a methodological approach different from the ones that they are used to.

Learning a second language has always been an important issue in Primary Education schools. It is a process affected by many factors. Motivation is one of the most important individual factors for learning a second language. In order to increase students' motivation, we as teachers, need to find creative ways to teach the language so that they can eventually appreciate it. A motivated student has the desire to learn the language and therefore, he or she becomes more successful in second language acquisition. Studies carried out in many different contexts have showed that there is a clear correlation between motivation and language achievement.

Teachers normally use resources from textbooks to complement instruction. However, some of those materials look artificial. The materials used in class should reflect the outside world and provide exposure to real language. They must be natural, real and meaningful for the students. Resources from textbooks have been designed for language students and not for speakers of the language, which is what we want our students to be. The way to achieve this goal is to introduce resources such as authentic materials and realia in the English classroom. They help students to better understand other cultures and real life situations, making the learning experience more memorable for the learner. Moreover, they reflect the society where we live, responding to the students' interests. The type of classroom activities proposed also implies new roles in the classroom for teachers and learners, using cooperative rather than individualistic learning.

Based on the aforementioned, the project developed in this essay aimed to uncover students' perceptions on new teaching-learning approaches based on Realia and Authentic Materials.



1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. MOTIVACIÓN

Podemos encontrar varias definiciones sobre la motivación, ya que no estamos hablando de un término rígido que se pueda definir unívocamente. Dependiendo del autor podemos encontrar leves diferencias. Sin embargo, también podemos encontrar aspectos comunes a todas ellas. A continuación presentamos algunas definiciones de diferentes autores:

“the contemporary (immediate) influence on the direction, vigor and persistence of action” (Atkinson, 1964, p.2)

“how behaviour gets started, is energised, is sustained, is directed, is stopped, and what kind of subjective reaction is present in the organism while all this is going on” (Jones, 1955, p.7)

“a process governing choice made by persons or lower organisms among alternative forms of voluntary activity” (Vroom, 1964, p.7)

“motivation has to do with a set of independent/dependent variable relationships that explain the direction, amplitude, and persistence of an individual’s behaviour, holding constant the effects of aptitude, skill, and understanding of the task, and the constraints operating in the environment” (Campbell & Pritchard, 1976, cited in Steers et al., 1996, p.8).

Podemos ver como todos los autores destacan las diferentes aplicaciones de la palabra “motivación”. Según Evans (1998), la palabra “motivación” tiene tres significados: causa, actitud o actividad. En el primer caso, la motivación como una causa, se refiere al factor que influye en nuestra toma de decisiones. En segundo lugar, cuando relacionamos motivación y actitud, nos referimos al estado de ánimo que desencadena una acción. Y finalmente, la motivación como actividad, sería la acción que nos dirige a un objeto. Teniendo en cuenta lo anterior, encontramos una nueva definición de motivación que incluye estas tres características:

“Motivation is an internal state or condition that serves to activate or energize behaviour and give it direction” (Kleinginna & Kleinginna, 1981).



En resumen, según Huitt (2001) podemos definir motivación como la razón o razones que nos provocan un determinado comportamiento. Entre estas razones podemos incluir un impulso, una necesidad o un deseo de conseguir un objetivo o un estado de ánimo. Implica fuerzas biológicas, emocionales, sociales y cognitivas que activan el comportamiento.

1.2. TIPOS DE MOTIVACION

Existen 2 tipos de motivación que han sido ampliamente estudiados: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Ryan & Deci, 2000).

Motivación intrínseca: este término se usa para hacer referencia a la acción de realizar una actividad por nuestra propia satisfacción más que por una consecuencia externa (Deci & Ryan, 1985). Este tipo de motivación se produce cuando una persona siente el deseo de hacer algo por diversión o por el reto que eso implica (Ryan & Deci, 2000). Otras razones como la presión externa o las recompensas no se tienen en cuenta. Hace algunos años, a través de investigaciones con animales, se descubrió que muchos organismos encuentran motivación en la exploración, el juego y la curiosidad incluso cuando no existe recompensa de por medio (White, 1959). Este comportamiento espontáneo no parece motivado por una razón en particular, sino por la experiencias positivas que van ligadas al ejercicio de nuestra propia capacidad (Ryan & Deci, 2000). La actitud curiosa, inquisitiva y natural que muestran los humanos a la hora de aprender y explorar no necesita de ningún incentivo (Ryan & Deci, 2000). Aunque la motivación intrínseca está presente en todos los seres humanos, ésta se refiere a la relación entre individuos y actividades. Los humanos podemos sentir una motivación intrínseca para realizar algunas actividades, pero no otras, y no todo el mundo está intrínsecamente motivado para realizar una tarea en particular. La motivación existe entre una persona y una tarea (Ryan & Deci, 2000). Por esta razón algunos autores han definido motivación intrínseca en términos del interés que una tarea pueda provocar en un individuo. En cambio, otros autores la han



definido en términos de la gratificación personal que un individuo obtiene al resolver una tarea.

Motivación extrínseca: aunque la motivación intrínseca es muy importante, muchas de las actividades que la gente realiza no están intrínsecamente motivadas (Ryan & Deci, 2000). A medida que crecemos, las demandas y roles sociales hacen que la motivación intrínseca disminuya para empezar a tomar parte en tareas de interés no intrínseco (Ryan & Deci, 2000). Por lo tanto, la motivación extrínseca aparece cuando hacemos algo con el objetivo de obtener un beneficio particular. No lo hacemos por la propia satisfacción de realizar esa tarea (Ryan & Deci, 2000). La motivación extrínseca es la que surge del exterior de la persona y normalmente implica una recompensa. Según la teoría de los dos factores de Herzberg (1959), la mayoría de las recompensas externas no motivan realmente a la gente, pero si no estuvieran ahí la persona podría perder la motivación. Por consiguiente, el grado de motivación extrínseca puede variar dependiendo del deseo que tengamos de realizar esa actividad (Ryan & Deci, 2000).

Podemos establecer dos diferencias entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La primera hace referencia al hecho de realizar una actividad por simple placer más que por un valor instrumental. Además, está demostrado que la motivación extrínseca es menos efectiva que la intrínseca porque viene de fuera de la persona (Cherry, 2000; Ryan & Deci, 2000).

1.3. ¿CÓMO INFUYE LA MOTIVACIÓN EN LOS ESTUDIANTES?

A la hora de motivar a los estudiantes debemos tener en cuenta los dos tipos de motivación mencionados anteriormente: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca suele considerarse muy importante. Significa que realizamos una determinada acción porque la consideramos interesante o placentera, mientras que la motivación extrínseca significa que realizamos esa acción por el efecto deseado. Por lo tanto, el contexto de aprendizaje ideal sería en el que los estudiantes están



intrínsecamente motivados hacia el aprendizaje. Si no significaría que hacen algo sólo porque están obligados externamente a hacerlo (Ryan & Deci, 2000).

Por otra parte, algunos autores (Ryan & Deci, 2000) piensan que ser extrínsecamente motivado cuando se aprende no es necesariamente algo negativo. Si el estudiante ha aceptado el objetivo extrínseco y lo encuentra beneficioso seguiría habiendo motivación, aunque ésta no sea intrínseca.

Si la motivación intrínseca es baja o insuficiente, existen varios factores que podemos usar para estimular a los estudiantes. Se puede usar la motivación extrínseca para conseguir que se involucren en el proceso de aprendizaje (Burston & Kyprianou, 2009):

- El contenido debe ser relevante. Debemos hacerlo más interesante, más familiar e incluir temas estudiados previamente.
- Hacer las clases más familiares para los estudiantes hará que presten atención a detalles que de otra forma pasarían desapercibidos.
- El propósito también es muy importante. Debemos intentar que los estudiantes se impliquen en la tarea que están realizando y hacer que entiendan cómo y por qué la están haciendo.

En conclusión, es muy importante crear, mantener y proteger la motivación. Ésta fomenta que los estudiantes disfruten las actividades que hacen, y por consiguiente, que sean capaces de ver lo que aprenden como algo valioso para sus vidas.

1.4. MOTIVACIÓN PARA APRENDER UN SEGUNDO IDIOMA

A diferencia del proceso de aprendizaje de la lengua materna en el que existe una necesidad de comunicación por parte del hablante para cubrir sus necesidades biológicas y afectivas, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera encuentra obstáculos para potenciar la motivación ya que no existe



una necesidad inmediata de comunicación (Agudo, 2001). Cuanto mayor es la motivación, mayor es también el aprendizaje. Por lo tanto, el factor más relevante para medir el éxito o el fracaso en el aprendizaje lingüístico sería la motivación del alumnado (Agudo, 2001).

Cuando hablamos del aprendizaje de una lengua extranjera debemos tener en cuenta el valor motivacional de la autoconfianza (Clément, 1980). Parece ser que la autoconfianza ejerce una influencia muy positiva en el rendimiento de la lengua de estudio. A medida que aumenta la autoconfianza, aumenta también el esfuerzo y la actitud dedicados al aprendizaje de esa lengua extranjera (Clément, Dörnyel & Noels, 1994). Pero, ¿qué factores hacen aumentar la autoconfianza en el estudiante de una segunda lengua? Según Martínez (1999), la novedad, el dinamismo o la naturaleza de la información pueden atraer nuestra atención, distanciándonos del aburrimiento y de la ansiedad.

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que la metodología de enseñanza de una lengua posee ciertas ventajas en relación con otras asignaturas, ya que como maestros, tenemos a nuestra disposición infinidad de técnicas y tareas que potencian la motivación y la curiosidad de los estudiantes: juegos, canciones, videos, role-plays, concursos, artículos de revistas, cuentos, series, películas, sopas de letras, crucigramas... Todas estas actividades pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje. Según Agudo (2001):

- Las tareas propuestas deberían atraer y estimular al estudiante sin ignorar su edad, su evolución cognitiva, su madurez, ni por supuesto sus características y necesidades individuales. Deben ser tareas adaptadas al nivel de los niños y que éstos puedan superar sin excesiva dificultad.
- Sería interesante presentar la información lingüística en un contexto narrativo, es decir, un cuento o una historia, para posibilitar que el alumno pueda identificarse con los personajes.



- El profesor debe intentar evitar la pasividad en el alumno, ya que la autonomía potencia la motivación. El profesor debe ser un mero orientador que fomente el aprendizaje por descubrimiento, que es otra de las estrategias que inducen a la motivación.
- Debería reforzarse también el aprendizaje cooperativo, ya que este favorece las actitudes activas y positivas que contribuyen a la activación de la motivación y fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa, que es el objetivo principal del aprendizaje de una lengua.

1.5. LA ANSIEDAD EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Según Spielberger (1983), la ansiedad es el sentimiento de tensión, miedo, nerviosismo y preocupación asociado a la activación del sistema nervioso autónomo que es el encargado de responder ante una percepción de ataque, daño o amenaza.

Sin embargo, debemos distinguir entre la ansiedad general y la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Hu & Wang (2013) definen la ansiedad referida al aprendizaje de idiomas como el sentimiento de miedo que experimenta el estudiante cuando se le pide que use la lengua extranjera en público. Según este autor este tipo de ansiedad está relacionada directamente con el uso oral de lenguas extranjeras en particular y no con el miedo a hablar en público en general. Es más, sugiere que de entre todos los factores que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras, este tipo de ansiedad predomina sobre los demás, sin tener en cuenta que el contexto sea formal o informal.

Otro autor, Ehrman (1996) define este tipo de ansiedad como una amenaza a la autoestima percibida por los alumnos que puede ser directa, en el caso de notas de exámenes, o indirecta, que en este caso se refiere al temor a la distancia social.



Apoyando estas ideas, Horwitz, Horwitz y Cope (1986), sostienen que la ansiedad ocurre cuando una persona que en condiciones normales no tiene problemas de aprendizaje, sufre un bloqueo mental cuando tiene que usar la lengua extranjera en clase. Señalan además, que mucha gente encuentra estresante el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente en situaciones que se desarrollan en el aula. Estos autores se apoyan en varias investigaciones que muestran que la ansiedad está relacionada con el desarrollo de ciertas tareas como pueden ser los test en cualquier asignatura, y en el aprendizaje de idiomas en general. En cuanto a las habilidades, parece ser que las orales producen mayor ansiedad que las escritas, sobre todo la expresión oral, no tanto en “drills” o conversaciones ya preparadas, sino en situaciones espontáneas e improvisadas. Es más, sostienen que la ansiedad hace que bajo una situación de estrés en el aula, un estudiante cometa errores que no cometería realizando otro tipo de actividades que le interesen y motiven y señalan que uno de los factores que agravan la ansiedad es el pensamiento erróneo que tienen muchos estudiantes sobre el hecho de que cometer errores es algo negativo y que por tanto no se debe utilizar la lengua extranjera si no se tiene suficiente fluidez. Ya que cometer errores les produce ansiedad, prefieren simplemente no hablar.

Según Krashen (1985), la ansiedad actúa como filtro, impidiendo que el estudiante asimile los mensajes que recibe en la lengua extranjera, haciendo que el aprendizaje no tenga lugar.

Otro factor que agrava la ansiedad según Horwitz, Horwitz y Cope (1986) es el hecho de que el alumno sea consciente de que está siendo evaluado, sobre todo el miedo a la evaluación negativa. Cuando hablamos de evaluación no sólo nos referimos a los test, sino a cualquier situación que tiene lugar en el aula, en la que se use la lengua extranjera. Los estudiantes con ansiedad no sólo temen la evaluación del profesor, sino también la de sus iguales, es decir, sus compañeros. Para estos autores, una buena idea para eliminar la ansiedad sería, primero detectarla, y después o bien ayudarles a enfrentarse a ella, o bien crear situaciones de aprendizaje menos estresantes.



Esto último es lo que he pretendido al elaborar la unidad didáctica que se muestra en el siguiente apartado.

1.6. EL JUEGO COMO MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS

Gibbs (1978) define el juego como una actividad llevada a cabo de forma cooperativa, en la que, siguiendo una serie de reglas, se persigue conseguir un objetivo. Este autor señala que cuando se llevan a cabo juegos usando un idioma extranjero, los estudiantes se divierten a la vez que practican ese idioma ya que los juegos aportan diversión y energía a la clase con el objetivo del aprendizaje.

Como señalan Tigse y Maribel (2012) es importante que como maestros de inglés sepamos inculcar en nuestros estudiantes el deseo de explorar mientras juegan, ya que el objetivo del juego no es únicamente la transmisión de la cultura de la lengua extranjera en cuestión, sino también el desarrollo de habilidades. Si utilizamos los juegos como medio de diversión en general, ¿por qué no usarlos también para hacer que las lecciones de inglés sean más divertidas y participativas? Al divertirse, el niño aprende sin darse apenas cuenta y retiene esa información mucho más tiempo que cuando estudia por obligación. Además, según estos autores, sirven también para desarrollar las cuatro habilidades básicas del idioma: listening, speaking, reading and writing, ya que existen juegos que podemos adaptar a cada una de estas habilidades. También favorecen la comprensión y asimilación de ciertos aspectos del idioma que son más aburridos de enseñar y aprender como son la gramática, la fonética y el vocabulario. Los juegos las vuelven más interesantes. El niño tiene una necesidad lúdica y por ello tenemos que proporcionarles juegos que se adapten a ellos, inventar nuevos juegos, o perfeccionar los ya existentes adaptándolos a sus intereses y necesidades individuales.



1.7. LA CANCIÓN COMO MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS

Dávila (2009) opina que de entre todos los recursos de motivación que podemos emplear en el aula, cantar es uno de los más eficaces, ya que estimula y entusiasma a los niños, además de acercarles a la cultura anglosajona. Sin embargo, señala que, las canciones creadas con el objetivo de trabajar ciertas estructuras gramaticales no suelen despertar especial interés en los niños ya que las encuentran artificiales y aburridas. Por ese motivo argumenta que: "no es mala idea prestar atención a las preferencias musicales de nuestros alumnos e introducir canciones de música pop que ellos ya escuchan en su tiempo libre. Además, éstas poseen un contexto cultural auténtico, y al existir tan amplia variedad, siempre podemos encontrar la canción que encaje con los contenidos que estamos trabajando en ese momento" (Dávila, 2009, p. 3-4).

Para Machuca (2008) gracias a las canciones, las clases de inglés se vuelven más amenas. Teniendo en cuenta que debemos considerar también el factor psicológico, resulta ideal utilizarlas sobre todo después de una actividad larga y cansada como puede ser un writing y siempre que se observe una disminución de la atención o del interés en los alumnos. No sólo se aprenden ciertos aspectos mencionados anteriormente como son los culturales y gramaticales sino que también a través de ellas, se trabajan rasgos de acentuación, entonación y ritmo.

Murphy (1992), en su obra *Music and Song*, menciona una serie de razones por las cuales resulta beneficioso usar canciones en la clase de lengua extranjera. Algunas de estas son:

- Son altamente motivadoras.
- Promueven el uso de gestos y mimética asociados a su significado.
- Son útiles para presentar aspectos como el ritmo y la entonación.
- Se pueden usar para trabajar tanto la comprensión (listening) como la producción (singing).



- Existen canciones para cualquier nivel y edad.
- Poseen un patrón tan repetitivo que ayuda a desarrollar tanto la memoria a largo plazo como a corto plazo.
- Es siempre más sencillo cantar en inglés que hablarlo.
- Poseen un gran valor cultural.

1.8. LOS MATERIALES AUDIOVISUALES COMO MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS

El vídeo, al igual que la canción, es un método didáctico auténtico que ofrece un rico contexto cultural y situacional. Sin embargo, el vídeo va más allá. El alumno se muestra más motivado debido al interés y curiosidad que siente por el contenido de un vídeo en particular (Catana, 2013).

Ortiz, R.M.R (2009) señala las principales ventajas que supone el uso de materiales audiovisuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

- Incluyen aspectos que facilitan la comprensión, como son el lenguaje corporal, los gestos, las expresiones faciales, etc.
- Motivan a los estudiantes.
- Proporcionan información sociocultural sobre los países de habla inglesa.
- Son un buen recurso para la presentación del lenguaje, el cual es apropiado para determinadas situaciones, con la participación de diferentes oradores.
- Ayudan a los estudiantes a memorizar y asociar el uso del lenguaje con el contexto.

Según indica Gómez (2003) existen una serie de criterios para la selección de “authentic videos” que debemos seguir si queremos que estos se utilicen de una forma relevante para captar el interés de nuestros alumnos:



· En primer lugar, el mensaje ha de ser claro, es decir, nuestros alumnos tienen que conocer qué es lo que van a ver, por qué lo van a ver y cuál es el objetivo. Podemos usar vídeos como presentación de un tema pero, en cualquier caso, debemos prepararles para lo que van a ver porque de esta forma entenderán mejor el contenido.

· Otro criterio, quizás el más importante y el que más debemos tener en mente, es la velocidad del inglés que vamos a presentar. Al ser materiales realizados por y para nativos, el ritmo del discurso suele ser rápido. Lo que debemos hacer es tener siempre presente el nivel de nuestros alumnos y seleccionar los videos de acuerdo a él. El problema que se plantea aquí es adaptar el nivel lingüístico de los niños a sus intereses, por ejemplo, si a un grupo de niños de 10 años les ponemos un capítulo de la serie “Peppa Pig” no tendrían ninguna dificultad a la hora de comprender los diálogos, sin embargo no captaría su interés porque lo encontrarían demasiado infantil. Lo mismo ocurriría si les pusiéramos un capítulo de su serie preferida (la que suelen ver en español) en inglés, captaría su atención al principio, pero el nivel de dificultad haría que lo perdieran por completo. Lo que debemos hacer es encontrar un equilibrio entre su nivel lingüístico y sus intereses.

Las pausas entre frases también son muy importantes y debemos ser nosotros quienes las gestionen, dándoles tiempo a asimilar los contenidos.

Las imágenes que acompañan al vídeo también son relevantes para su comprensión y por ello debemos controlar que aparezcan en la pantalla el tiempo suficiente para resultar útiles. Lo mismo ocurre con la duración de las secuencias. También debemos tener en cuenta la duración de la sesión para que el tiempo de visionado y el tiempo que dedicaremos después a trabajar en él sea proporcionado (Gómez, 2003).

Según Stempleski y Arcario (1992), un segmento de dos o tres minutos puede cubrir material suficiente para una hora de clase. Aunque todo depende del grado de comprensión que queramos que nuestros alumnos alcancen: puede ser una comprensión general o más detallada.



También debemos tener en cuenta el tipo de explicación que va a acompañar al vídeo y decidir, en el caso de que ésta sea muy extensa, si el tiempo y el esfuerzo dedicados merecen la pena, o si por el contrario, se podrían explicar los mismos contenidos a través de otro recurso.

Según Gómez (2003), el material relacionado debe ser relevante para los alumnos. Por ejemplo, podríamos darles la transcripción de la escena o un diálogo para que lo interpreten antes o después de ver el vídeo.

1.9. REALIA AND AUTHENTIC MATERIALS COMO MOTIVACIÓN PARA APRENDER INGLÉS

Richards, Platt y Platt (1992) definen realia como “objetos reales llevados al aula que funcionan como ejemplos o ayudas didácticas para la enseñanza”.

El uso de realia está muy extendido en la enseñanza de lenguas extranjeras por su gran valor como instrumento facilitador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que mejora la comprensión lingüística y cultural, que son requisitos fundamentales para el aprendizaje real de la lengua (Smith, 1997).

Para Gebhard (1996) realia son todos aquellos objetos del mundo real, como por ejemplo monedas, relojes, teléfonos, máscaras, muñecos, etc., que los profesores utilizamos con frecuencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como ejemplos o apoyos visuales o para desarrollar diferentes actividades y juegos.

Sin embargo, no debemos confundir realia con authentic materials. Para Nunan (1999), un “authentic material” es cualquier tipo de material que no ha sido específicamente producido con el propósito de enseñar un idioma y que se puede diferenciar fácilmente de los materiales curriculares. Esta definición no dista mucho de las referidas a realia, pero el mismo autor señala una serie de argumentos a favor del uso de authentic materials entre los que destaca uno que sin lugar a dudas marca la diferencia entre realia y authentic material: los authentic materials proporcionan información cultural sobre la lengua extranjera. Como ejemplos, Berwald (1987) señala los periódicos, las revistas,



los billetes de tren, los catálogos, los folletos, los directorios telefónicos, entre otros, ya que, según este autor, éstos son claros ejemplos de authentic materials porque, aunque no hayan sido especialmente diseñados para la enseñanza, nos proporcionan información variada que puede ser utilizada como material para el aula de lenguas extranjeras.

Según Cancelas (1998) Las realias y el material auténtico tienen puntos en común:

- Son muestras del mundo exterior que se llevan al aula y se utilizan con una función didáctica. Se encuentran en un contexto no-docente.
- Su carácter tridimensional y real.
- Su manipulación por parte de los alumnos hace que éstos adopten una actitud activa y participativa.

Por otro lado, también tienen aspectos divergentes:

- Los materiales auténticos provienen del país donde se habla la lengua que estamos enseñando.
- Originariamente estaban destinados a hablantes nativos de esa lengua.
- Son menos asequibles que las realias.
- Despiertan mayor expectación e interés en el alumno.
- Desde el punto de vista didáctico, las realias se utilizan con niños más pequeños a los que les gusta manipular objetos y tienen menos capacidad de abstracción; por el contrario, los materiales auténticos se suelen emplear con alumnos con un nivel intermedio o avanzado, ya que el lenguaje que aparece no tiene ningún tipo de graduación y se exige un mayor conocimiento de la lengua.
- Los materiales auténticos nos ayudan a despertar la motivación integradora, que es aquella en la que el alumno empieza a estudiar una lengua para formar parte de la comunidad de hablantes de dicha lengua. De esta forma, el individuo no sólo tiene intención de adquirir otro idioma sino también otra cultura.



2. MY TEACHING PROPOSAL

2.1. INTRODUCTION

My teaching proposal consists of a lesson plan which includes ten sessions. The aim of this lesson plan is to motivate my students through the usage of a series of activities different from the ones that they are used to do. We must clarify that we have not used any textbook, and grammar and vocabulary have been taught in an inductive way.

We have selected a topic that we can find in any Primary Education English textbook, and we have tried to develop it through those activities which I consider motivating for my students. They are the ones that I have mentioned in the previous section: songs, games, videos, but I have also included activities in which my students will have to work with authentic materials and realia.

The topic that I have chosen is “food”, because I consider it quite interesting for children as it is related to their lives and there are lots of activities that we can develop to work on. Most of them imply perform rather than sit on the chair and write, which is not the aim of this lesson plan. Sometimes it is complicated to carry out these kinds of activities which demand movement, because some students could take advantage of the fact that moving and speaking are allowed to misbehave. However, this task becomes easier with some groups such as my fifth grade students. They love to speak English and they usually have good behaviour.

2.2 DESCRIPTION

The title of this lesson plan is “enjoy your meal!”. It was implemented during ten sessions in the first term of this academic year, concerning English and Science subjects and sometimes Arts (special thanks to the Arts’ teacher collaboration).

The students to whom this lesson plan has been addressed are a group of 18 children (7 boys and 11 girls) of the 5th grade of Primary Education.



The type of contents that I have dealt with in this lesson plan were most of them new for the students, such as the vocabulary and structures related to healthy food, meals and recipes. We have also reviewed many food names and grammar structures such as “can I have?” or “like”, “love”, “hate” and “prefer” in affirmative and negative statements and questions.

OBJECTIVES:

- To distinguish different vitamins and nutrients and the benefits they provide.
- To know about gluten, where we can find it, and gluten-free alternatives.
- To recognize and identify the different food groups
- To understand and use the imperative structure used in recipes.
- To follow instructions to cook a recipe.
- To use restaurant vocabulary and structures in real contexts.
- To appreciate the language of the country.

CONTENTS:

- Practising:
 - Vocabulary: food
 - Grammar structures: “do you like...?”, “Would you like...?”, “can I have...?”, “how much is it?”, should, imperatives
 - Curricular work: menus, recipes, food groups, healthy eating.
- Performing role-plays.
- Developing cooking skills.
- Making a food pyramid.
- Creating food products and money.



COMPETENCES:

This teaching proposal contributes to the development of the following competences established by the Organic Law for the Improvement of Education Quality 8/2013:

- **Linguistic communication:**

During the development of the lesson plan, we have been using the language as an instrument of oral and written communication.

- **Mathematical competence and Basic Competences in science and technology**

In two of the activities, students had to use numbers and basic operations to pay the bill and to buy and collect payments. These activities also required reasoning to produce and interpret information and to solve problems related to daily life. In general, during this lesson plan, I tried to develop in my students the ability to interpret and express information, data and arguments, for example when they had to follow and cook recipes.

As this competence specifies, I wanted my students to have a knowledge of nature, concepts, principles, etc in order to have a better understanding of the advances and limitations of the society in general. That is why I wanted them to know about concepts such as gluten and gluten free alternatives, vitamins, nutrients, food groups, food pyramid, etc. in order to make them aware of the importance and benefits of a healthy lifestyle.

Part of these Competences is the use of technological tools and machines, and scientific data to achieve objectives based on trials. In my opinion, knowing how to use an oven and use it to achieve the goal of cooking a recipe is rather important as it is an activity related to everyday situations.



▪ **Digital competence**

We have used the digital whiteboard and computers during the development of this lesson plan because the knowledge of a foreign language offers the possibility of using new technology creating real and functional communicative contexts. That is why I have used songs and videos to introduce the sessions.

▪ **Learning to learn**

We have tried to make students aware of their own knowledge and skills by using their strategies, resources and techniques of intellectual work. It means not telling them what they have to do and learn all the time, but letting them think and decide.

▪ **Social and civic competences**

This lesson plan is based on giving and asking for information in order to create interpersonal relationships. During the development, students showed interest in learning about others, and they also showed collaborative attitudes towards the information presented. I encouraged my students to respect and appreciate oral interchanges and other's points of view.

▪ **Sense of initiative and entrepreneurial spirit**

Creativity in a foreign language is challenging, that is why I tried to give my students as much support as possible. By including act out activities and role plays I wanted them to take risks and try out new language.

▪ **Cultural awareness and expressions**

This project contains activities with a cultural component, such as the videos and songs. Moreover, rhythm is a key feature of music and I tried to



develop it by asking students to clap the rhythm of the song. This competence has been also developed through the act out and role play activities.

METHODOLOGY

The methodology that we have followed in this lesson plan was the Communicative Language Teaching, also known as Communicative Approach (developed by many authors such as Brown, 1987; Canale, 1983; Hymes, 1971; Littlewood, 1981; Nattinger, 1984; Nunan, 1987 & 1989; Richards & Rodgers, 1986; Widdowson, 1990), because it is basic in the learning of a language. It also helps students develop Communicative Competence, a term which was introduced by Dell Hymes in the late 1960s and extended by Canale and Swain in 1980s.

We have also taken into account the students likes at that age, preparing appealing activities and trying to create motivating learning environments through the use of new technologies, songs and games.

We also wanted to foster cooperative work and the use of the four basic skills (listening, speaking, reading and writing), always prioritizing oral comprehension and expression as it is stated in the current education law.

Furthermore, the materials used and the situations described are authentic. Students have used the vocabulary and expressions in a purposeful and significant way.

TIMING

This project was developed along ten sessions during two weeks in English, Science and Arts lessons. Some of the sessions lasted 45 minutes and others 1 hour. On Mondays and Wednesdays students had two sessions together, which were very useful to carry out the longer activities.



RESOURCES

Songs:

- Healthy food song:

https://www.youtube.com/watch?v=5iS8h0J_Ows&feature=player_detailpage

- Food groups are rocking tonight:

https://www.youtube.com/watch?v=GaLvxVnn8Yg&feature=player_detailpage

Videos:

- Telmo and Tula-Little cooks: Apple toast:

https://www.youtube.com/watch?v=6NcKTsSjNfc&feature=player_detailpage

- Disney Channel pass the plate: gluten free grains:

https://www.youtube.com/watch?v=7W1dOU0L6ls&feature=player_detailpage

Games:

- The restaurant game:

<http://www.english-online.org.uk/games/restaurantgame.htm>

- Supermarket adventure:

<http://pbskids.org/arthur/games/supermarket/supermarket.html>

Realia:

- Fruits
- Vegetables

Authentic materials (apart from songs, videos and games):

- Supermarket leaflets

Other materials:

- Question cards.



- Badges

PROCEDURE

Sessions 1 and 2:

As a warmer activity, I brought to the classroom a basket full of food products, most of them fruits and vegetables. I asked my students to sit in a circle and pass the fruit or vegetable to the student on their right, saying its name (for example: “tomato”, “grapefruit”, “eggplant”, “marrow”...). They kept passing the object to the next person saying the word as well. This way, all the students had to repeat the same words, practising pronunciation.

After that, I collected all the food products and put them back into the basket. I asked one student to take the basket, and I asked him: “Can I have some apples, please?” He handed them to me and said: “Here you are”. We repeated the exercise several times with different students and pieces of fruits and vegetables. They also asked to each other.

Later, we played some games using the fruits and the vegetables. The first one was like the well-known game “musical chairs”, but my students called it “musical food”. They sat in a circle and I played some music. They had to pass the vegetables around the circle to the student on their right, following the rhythm of the music. The music was playing and all the fruits and vegetables were going around the circle. Suddenly, I stopped the music and the students who were holding the fruits and vegetables had to shout out the name of the one they were holding. The last person to shout out the correct word was out (he and his vegetable). We kept playing until there were only two students left.

The next game that we played was “the missing vegetable”. I lined all the fruits and vegetables up on a desk. My students had to cover their eyes and I took three of the vegetables and fruits and hide them behind my back. Then, with their eyes open, they had to say the names of the missing vegetables and fruits. Then, they played in small groups.



The last game was called “guess the fruit”. The students were sitting. One of them came to the front and covered his eyes. He had to take a piece of fruit or vegetable, touch it and try to guess which one it was. When they had doubts, they could ask up to five yes-no questions to their classmates, for example: is it a vegetable?, is it red?, is it an ingredient of paella?, etc.

To end up, I played the song “healthy food song”.

https://www.youtube.com/watch?v=5iS8h0J_Ows&feature=player_detailpage



First, I let my students enjoy the song twice. Then, I handed them the lyrics of the song so that we could work on it and eventually sing it together. After reading it once, we played a game called “the vitamins quiz”. They had to play in pairs. I had previously prepared these question cards that I placed on a desk face down.



Taking turns, each couple had to take one card, read the question out loud and answer it correctly. We scored the points and the winner team received winner badges like the ones below.



After practising, we sang the song all together, and we even created a choreography.

To end up, what I wanted to do was to apply the knowledge learnt about vitamins and nutrients, to the first activity. That is why I asked them to classify all the fruits and vegetables according to the vitamins they provide.



Sessions 3 and 4:

As a warm up activity, I brought to the class some supermarket leaflets.



I asked my students some questions in order to activate their prior knowledge.

- What is this?



- Where is it from?
- How do you know?
- What do you think about the prices? Are they high or low?
- Are all the leaflets from the same supermarkets?
- Do you usually go to the supermarket with your family?
- Can you find vegetables and fruits from the previous lesson?
- Can you name all the items?
- Can you classify the items in healthy and unhealthy?
- Imagine that you are going to cook a Spanish omelette, which ingredients would you buy? What about a paella?

The next activity consisted in creating a supermarket in the classroom. I had previously asked my students to bring empty bottles, boxes and plastic containers. During the Arts session and using the supermarket leaflets as a guide, they made labels for these containers (milk, cereals, orange juice...) and other smaller labels for the prices. The fast finishers made money using paper to make the bills and cardboard to make the coins. Once the classroom was transformed into a supermarket, I assigned the roles: some students were the supermarket employees and the rest were the customers. Each cashier had the same amount of money so that at the end they could check out who was the person who earned more money. Regarding the customers, I gave them shopping lists so that they could know what they had to buy. We also used the fruits and vegetables from the previous sessions (the ones that were still fresh).

To end up, we went to the computers room to play “Supermarket adventure” in:

<http://pbskids.org/arthur/games/supermarket/supermarket.html>



This game consists in “grabbing the things that the supermarket speaker is saying and put them into the shopping cart”. For example: “grab three fruits” or “find three foods with added sugar” or “buy three foods that have meat in them” or “buy three foods that are a very good source of vitamin A”. As the girl takes



the items, she calls out its names. This way, students were able to review the new vocabulary.

Session 5:

While I was preparing this lesson plan, I was thinking about activities using healthy food and I remembered that at the beginning of the academic year, the class tutor told me that there were two students who have celiac disease. As celiac disease rates are increasing, I considered necessary for the students to know about gluten and how it can affect some people's health. They also needed to know that there are some people who, although they do not have celiac disease, they avoid eating gluten as part of the healthy lifestyle. I used the following video so that students could learn more about gluten and about gluten-free grain alternatives.

https://www.youtube.com/watch?v=7W1dOU0L6ls&feature=player_detailpage

The screenshot shows a YouTube video player with the following details:

- Title:** Disney Channel pass the plate gluten free grains
- Uploader:** thomas1992iris
- Views:** 3,233
- Thumbnail:** A woman in a kitchen.
- Related Videos:**
 - Brenda Song - Pass The Plate - Fruit
 - Pass The Plate! Bananas!
 - Top 25: Disney Channel Shows
 - Peyton List Reveals Celebrity Crush & First Kiss
 - Pass the Plate - Brenda Song
 - Sony Xperia Z3, Review en Español
 - Peyton List in Remember Me
 - Going Gluten Free at Disneyland and Disney California Adventure (Ep. 14)
 - 2015 Hyundai Genesis 4K Review: Would

This video is part of an episode called “gluten free grains” from the Disney Channel TV show “Pass the Plate”, which is a very popular series that aims to



inspire kids to have a healthier lifestyle by showing them cultural and historical facts about food and cooking. It also encourages children to prepare their own meals, which is exactly what we did in the following lesson.

I divided the video in two parts. The first fragment is about some kids gathering vegetables to prepare a fresh pizza. They explained that the dough is made with a special kind of flour. In the second fragment, students saw the owner of a bakery talking about the popularity of their gluten-free products.

I think this video is also motivating for them because it is hosted by some of the characters from their favourite TV Show: "Jessie".

In order to take advantage of this video, I gave my students the video transcriptions:

PART 1:

Emily: - What we are going to do with this dough is to press it into the heel of your hand and it will get bigger and bigger.

Karan: - Hey, everyone! I'm Karan.

Peyton: - and I'm Peyton, and this is Emily. Here, we are gathering veggies to make our own fresh pizza.

Karan: - Emily, could you give us some scoop on this dough?

Emily: - This is a dough we have made with a special kind of flour. There is a protein called gluten in flour made from wheat and other grains such as barley and rice that make some people feel sick. Other people avoid eating gluten as part of the healthy lifestyle. So our gluten free alternatives include flours made from rice, soy, corn, potato and amaranth.

Karan: - Perfect!

Peyton: - Nice!

Karan: - Good!

Emily: - Ok, we are going to put the pizza in the oven.

All: - Yeah!



Peyton: - I've heard there's a bakery nearby that makes all the products totally gluten free.

Karan: - Let's check it out!

PART 2:

(At the bakery)

Bakery owner: - About ten years ago, I wasn't feeling good. I was having a physical reaction to gluten. I couldn't eat any of the baked goods that I loved because they all had gluten. So I decided to take some of the recipes from my childhood and start making them gluten free. Gluten is the protein that gives the elasticity in baked goods. So the hardest part of gluten free bakery is getting the texture right. There was a lot of trial and error, but eventually, we opened this bakery and before we knew it, we were serving dozens of people. our baked goods are so tasty that a lot of people who taste them don't even know they are gluten free.

Karan: - Did you know that you can make flour from many different plants? Rice, corn...

Peyton: - Soy, amaranth...even potatoes and garbanzos beans.

Karan: - The next time you...

Karan and Peyton: ...pass the plate!

After reading the text, we looked at the unknown vocabulary and structures. Then, we watched the video twice. In order to check comprehension I asked the students the following questions, which we answered all together:

PART 1

- What are the kids cooking?
- What kind of ingredients are they gathering?
- Why is the dough special?
- What is gluten?



- Where can we find it?
- What are some gluten free alternatives?

PART 2

- Why is the bakery so popular?
- What happened to the owner ten years ago?
- Why couldn't she eat baked goods?
- Why is gluten good for bakery?
- What was the hardest part of making gluten free baked goods?

Finally, I asked some of the students to act out the dialogue.

Session 6:

During this session, we tried to imitate students' TV show characters making a gluten free pizza. The session took place in the school canteen instead of the classroom, and in order to save time I brought all the ingredients ready to be cooked. These were obviously vegetables like in the video, although I had previously asked the students about their favourite pizza ingredients and I added some (gluten free) to make sure they would like it. The focus of this activity was laid on the dough. I wanted my students to be aware of the fact that we were using corn flour instead of wheat flour, which is the one that their parents use at home (I asked them to check it out). They made groups of three and each of them took a small kitchen scale. Then, I placed the ingredients for the dough on the table: corn flour, gluten free baking powder, olive oil and water. Each group measured the ingredients, mixed them as shown in the video and once the dough was ready, the students added the rest of the ingredients which were democratically chosen by the three members of each group. Finally we placed the six pizzas on the oven. As we only had one hour for this activity I asked them to go to the next class and I stayed there watching the pizzas. When the students came back, the pizzas were ready to be eaten.



They enjoyed eating their own pizzas and others as well. The two students with celiac disease were very happy to discover that their classmates loved gluten free pizza. In fact, some of them did not even notice the difference with the wheat flour pizzas.

Sessions 7 and 8:

I have noticed, during the implementation of this lesson plan, that every time we talk about healthy food, my students automatically thought about fruits and vegetables, but I wanted them to be aware of the fact that they can have a healthy diet eating all kinds of products, and not only two. I used the song "*Food groups are rocking tonight*" in order to explain that they should have a varied and balanced diet.

https://www.youtube.com/watch?v=GaLvxVnn8Yg&feature=player_detailpage



First of all, I played the song twice so that students could listen to the music and read the lyrics. I asked them to pay special attention to the pronunciation. Then, showing the pictures below, I asked them to tell me the five food groups mentioned in the song. When they did it, I showed them the word cards.





After that, we played a memory game: I laid all the pictures and word cards on some tables and students had to pair them.



Then, I said: “table time!” and the students came back to their seats. I played the song again, but this time, I asked them to focus on the food names which belong to each food group. While they were listening to the song, I hid the word cards under their desks, they looked for them and the students who found them had to tell me the food names which belong to that food group. For example, the student who got the PROTEINS word card, said out loud: chicken, fish, steak and eggs!, the student who got the vegetables word card said out loud: broccoli, peas and Brussels sprouts!, etc.



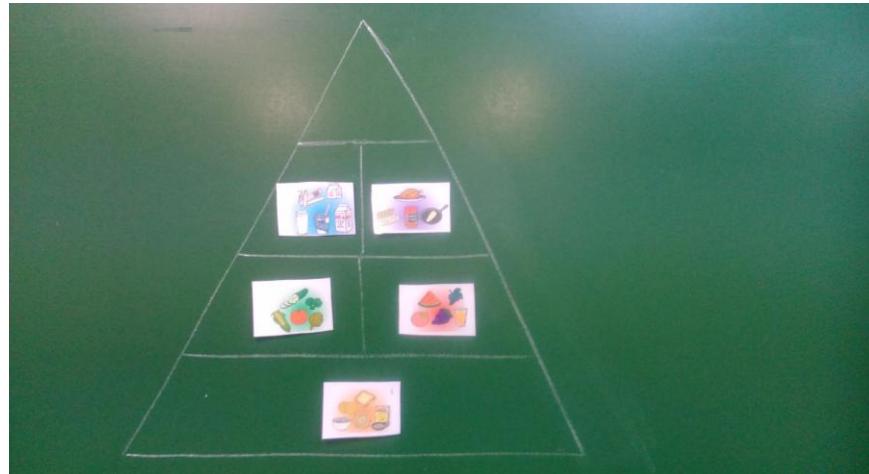
The next activity was “the food groups quiz”. I followed the same procedure as in sessions 1 and 2. They had to play in pairs and I placed some question cards, which I had previously prepared, face down on a desk. The questions were the following:

- What are vegetables good for?
- Why is dairy good for you?
- What kind of vitamin do fruits have?
- Why does your body need grains?
- Why do you need proteins?



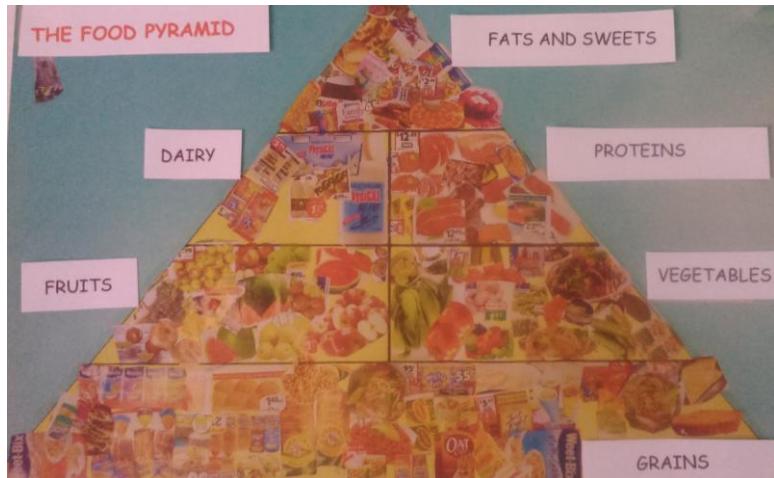
Taking turns, each couple of students had to take one card, read the question out loud and answer it correctly. Through this game I was able to check my students’ comprehension of the song.

Once my students knew the different food groups, I thought it was interesting and relevant for them to review the concept of food pyramid. I drew a big triangle on the blackboard, took the food groups pictures, stuck some “blu-tack” on each one’s back and asked students to place them in the correct places of the pyramid.



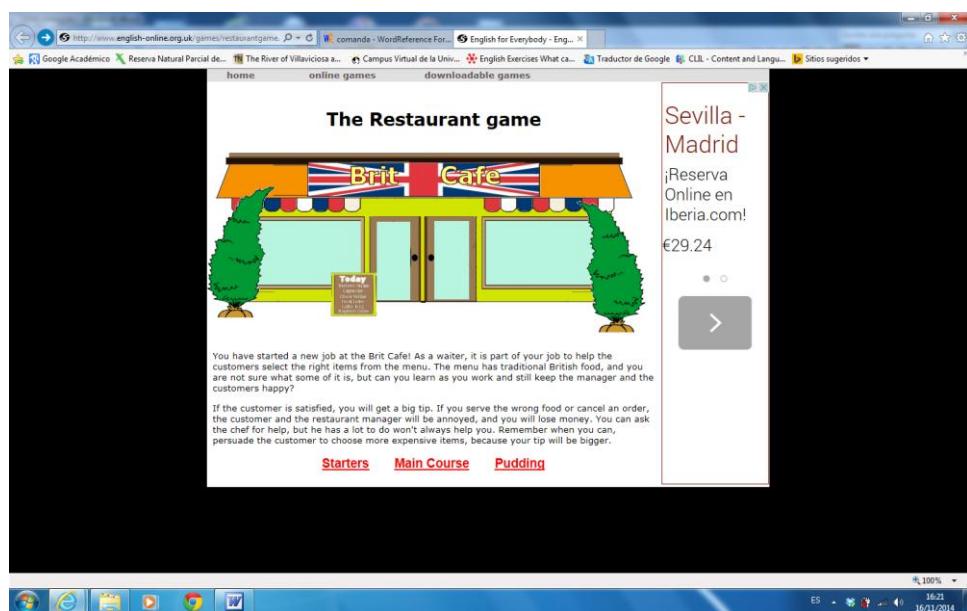
As there was an empty space at the top of the pyramid, I asked the students: Which group is missing? They quickly realized that it was the fats and sweets group. Then, I asked them: Why do you think it is placed at the top of the food pyramid? Some of them did not know the answer, so I suggested to look at the shape of the pyramid. They guessed that the group at the top was the smallest one and that it could mean that we should not eat it every day and that for that reason it was not mentioned in the song.

The next step was to make our own food pyramid. As I wanted it to be big, I took a big piece of coloured “brown paper”, we put it on the floor and drew a big triangle and its divisions for the different food groups. As we needed several pictures of food, we decided to cut them from the supermarket leaflets that I had brought for session number 3. The students cut the pictures and stuck them in the right place while I was saying: “we need more proteins” or “we need more grains” so that all the groups were even. Finally, they typed and printed labels for the names of the different food groups and the title “food pyramid”.



As I thought that they could be tired after that activity, I decided to take my students to the computers room to play a very fun online game. Up to that moment, they had learnt many vocabulary related to food and I wanted them to use it in real contexts. However, as I did not have the opportunity to take them to a real English speaking restaurant, I thought that the best idea was to perform a role-play about restaurants. Nevertheless, students needed to know some vocabulary and expressions before the performance, so I thought that the best idea to introduce the topic was by playing an online game. The game that I chose was “the restaurant game”.

<http://www.english-online.org.uk/games/restaurantgame.htm>





Students played the role of waiters who had to help customers select the right items for them from the menu. Through this game, they reviewed previous knowledge and they also learnt vocabulary and structures which helped them enjoy the next activity.

For the role-play activity, we transformed the classroom into a restaurant: we placed the tables and chairs simulating a dinning room and some tables together in a row simulating a kitchen. Then, I assigned the roles: 1 chef, three kitchen assistants, 4 waiters and 8 customers. At the end, students had to switch roles. The materials (dishes) were made by the students during the Arts lesson. I gave them the templates and they had to cut and colour them.



This way, they could combine the dishes according to the customers' wishes.





I gave students some structures to use as examples during the development of the activity. They had to prepare them at home to be ready for the activity.

The waiters could say:

- Good night, welcome to (they had to choose a name) restaurant.
- Have you got a reservation? If so, can I get your name?
- Your table is ready
- Follow me, please. Right this way.
- Our menu tonight is (the waiters had to ask the cooks about the menu)
- What would you like to drink?
- Are you ready to order? What can I get for you? And for you?
- Here you are (when you bring the food)
- Would you like anything else?

The customers:

- Can I have...?
- I would like...
- What's the menu?
- I like/don't like/hate/love the food.
- Excuse me (to call the waiter)
- How much is it?/ Can I have the check, please?

At the kitchen:

- I need two fish and chips and three rice and salad (the chef)
- Coming right up! (the cook)
- I got it! (the cook)



The students in the kitchen decided the menu looking at the pictures of the dishes, and they wrote it on the blackboard. Once the customers had ordered, the waiters wrote the guest-check (they used a small notebook), went to the kitchen and handed it to the chef. He or she read it out loud and asked the cooks to look for the pictures. The cooks gave them to the waiters and the waiters to the customers.

Sessions 9 and 10:

For the last two sessions, I prepared a fun video about a boy and a girl cooking a recipe. The aim of these two sessions was for the students to understand the imperative structure used in recipes and to be able to follow instructions to cook. I gave students a worksheet to complete with the information provided by the two little cooks. Finally, we all cooked the recipe together.

Telmo and Tula-Little cooks: Apple toast:

https://www.youtube.com/watch?v=6NcKTsSjNfc&feature=player_detailpage





In the worksheet below, students had to fill the gaps to complete the cooking instructions while watching the video. I played it, stopped it and repeated it several times.

TELMO AND TULA - LITTLE COOKS

APPLE TOAST

Cooking instructions:

- Fry the peeled and diced apples in a few drops of _____.
- When frying it, add _____ tablespoons of sugar.
- Then, add a teaspoon of _____.
- After frying the apples, place them in a _____ and leave them to cool.
- Then, take a spoon and place the fried apple pieces on top of the _____.
- Finally, place a bit of cottage _____.

KIWI COCKTAIL

Cooking instructions:

- Take three _____, a bunch of _____, one _____ and one _____.
- Peel the _____ and _____ and cut them in strips.
- Then, _____ them in the blender.
- After that, blend all the ingredients together.
- Finally, place the mixture in a _____.

As the little cooks did in the video, we cooked two recipes: Apple Toast and Kiwi Cocktail. Like in session number 6, we went to the school canteen to perform the activity. First of all, I gave students a copy of the ingredients. However, they had to trust their classmates to cook the recipe because I did not give them the cooking instructions. They used the worksheet that they had completed before. That is why I asked them to cook in groups, so that they could compare their instructions.

APPLE TOAST

A few drops of olive oil.....

2 apples.....

1 teaspoon of cinnamon.....

2 tablespoons of sugar.....

2 tablespoons of cottage cheese.....

2 slices of bread, toasted.....

KIWI COCKTAIL

3 kiwis.....

1 small bunch of grapes.....

1 apple.....

1 banana.....

www.telmoandtula.com

As this recipe requires frying and using a blender, I asked two other teachers to help me supervise. We did not let students use the blender, but we



allowed them to fry the apples and we nearly did not have to interfere. They did a great job.

ASSESSMENT

The assessment of this learning unit was done through two different procedures. The first one was the daily observation and the evaluation of the students' learning process. To perform this personal observation I made an evaluation grill. The second means was the students' self evaluation; they had to fill in an assessment grill about the contents of the lesson plan.

The instruments that I have used to evaluate this lesson plan were:

- Warm ups: In each session to discover the prior knowledge about objectives to decide if I had to change any material planned or levelled activities according to diversity.
- Worksheets.
- Diary observation: Attitude, activities done, ICT activities, etc.
- Oral interventions: anytime throughout the lesson plan, in groups or individually.
- Teacher's notebook: daily and systematic observation of activities, production, participation, attitude and working in class.
- Self evaluation: students graded if the teacher's activities were appropriate or not.

Apart from this ordinary assessment, we have also used "Drawings" (described in the next section), which are also a way to assess a learning unit.



3. INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta a continuación es de tipo cuantitativo. Se basa en el uso de los denominados “dibujos argumentados”, los cuales se usaron para extraer información del alumnado participante tras la experiencia.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. PARTICIPANTES

Un total de 18 estudiantes (7 niños y 11 niñas), de 10 años de edad, participaron en la experiencia. El alumnado cursaba quinto de Educación Primaria y pertenecía a un colegio público del concejo de Siero.

3.1.2 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El instrumento de evaluación que se utilizó para la investigación de este trabajo fueron los dibujos argumentados del alumnado.

Se tuvo en cuenta la opinión o la percepción de los estudiantes en relación a su experiencia o vivencia de la Unidad Didáctica. Por ello, y debido a la corta edad de los estudiantes, al finalizar la experiencia se les pidió que realizaran unos **dibujos argumentados**, basándose en la propuesta de MacPhail y Kinchin (2004). Esto es, que, de forma libre, dibujasen sobre la experiencia práctica que habían tenido. Para ello el alumnado siguió las siguientes instrucciones: *“Piensa en las clases de inglés que hemos tenido dedicadas a la comida y dibuja todo lo que se te pase por tu cabeza”*. Con el fin de seguir los protocolos de análisis de dibujos, se pidió además a los alumnos que acompañaran sus dibujos con una breve descripción escrita de los mismos (Di Leo, 1983). Por tanto, en una cara del folio realizaron el dibujo y en la otra explicaron lo que habían dibujado (*“¿qué has decidido dibujar? ¿Por qué? ¿Qué representa tu dibujo?”*).

Tras escanear los dibujos y las argumentaciones del alumnado, los mismos fueron analizados basándose en los protocolos de análisis de las categorías de Mowling, Brock y Hastie (2006). Después, se interpretaron los



resultados para comprobar el grado de apreciación o sensación del alumnado acerca de dicha Unidad Didáctica. Antes de interpretar los resultados, cabe tener en cuenta cuáles son las ventajas y las desventajas del uso de este instrumento de evaluación o investigación. Dentro de las **ventajas** destacan las recogidas en el trabajo de Cartró Sabaté (2011, p. 34):

- “Es una forma relativamente sencilla de recoger información social acerca del colectivo infantil (King, 1995).
- Se trata de una actividad universal atractiva para los niños (MacPhail & Kinchin, 2004). La mayoría de los niños y niñas suelen disfrutar y divertirse dibujando sin mostrar signos de tensión.
- Es una práctica rápida, fácil y divertida para la mayoría de los niños de edades comprendidas entre los 6 y los 11 años los cuales no acostumbran a mostrarse muy dispuestos a responder preguntas de un cuestionario. Representa una forma rápida y eficiente de obtener gran cantidad de información detallada sin práctica previa (MacPhail & Kinchin, 2004).
- Suprime las barreras lingüísticas y permite comparaciones entre grupos diferentes (Chambers, 1983).
- Refleja una imagen de la mente del niño que permite, mediante el análisis de su contenido, entender sus sentimientos y pensamientos acerca del mundo (Crook, 1985).
- Permite a los niños escoger fácilmente la temática que quieren incluir y la que no sin ser influenciados por los adultos o por el marco de referencia de los investigadores (MacPhail & Kinchin, 2004)”.

Aunque son muchas las ventajas, se deben considerar asimismo las **desventajas** que señala Maneja (2010):

- Representar el mundo real en un trozo de papel es un acto complejo y parte de las respuestas al entorno son irrepresentables e, incluso a



veces, incomunicables (Al-Zoabi, 2001), además de las cuestiones culturales que están implícitas.

- Existen también las limitaciones relacionadas con las habilidades de cada uno de los niños (MacPhail & Kinchin, 2004).
- Se debe también tener en cuenta que es un medio utilizado con frecuencia por los niños de forma que pueden utilizar imágenes estereotipadas en relación con lo que han aprendido a dibujar.
- MacPhail y Kinchin (2004) destacan también que los dibujos solamente reflejan valores que pueden ser representados gráficamente.

Sin embargo, a pesar de estos “problemas”, consideramos con mayor peso las ventajas que las desventajas de usar dibujos como instrumentos de recogida de información y por eso los incluimos en nuestra investigación.

3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan las categorías extraídas en base a las respuestas de los alumnos según lo que transmiten y representan. Cada una de ellas se ilustra con un dibujo representativo de la misma.

APRENDIZAJE

Esta fue la primera categoría extraída de los comentarios de los niños. Los niños expresaron claramente que habían aprendido los contenidos que habían sido elegidos para la intervención: el nombre de las verduras y las vitaminas y nutrientes que tiene cada una de ellas. Por lo tanto, la intervención puede considerarse un éxito. Más abajo presentamos un dibujo en el que podemos observar, no sólo lo que aprendió la niña, que nos lo cuenta en la parte de atrás del dibujo, sino también lo mucho que se divirtió, lo cual queda reflejado en aspectos como las caras sonrientes de los niños. Representa una de las actividades que realizamos, que por otra parte, parece ser la que más



gustó a los niños ya que la mayoría de ellos decidió representarla en sus dibujos. La actividad, realizada durante las dos primeras sesiones, fue bautizada por los niños como “musical food” o “musical vegetables” y consistía en pasarse las verduras sentados en círculo mientras sonaba la música y cuando ésta paraba los niños que tenían frutas o verduras debían levantarse y decir su nombre. Creo que el dibujo de esta niña representa perfectamente la realidad de la actividad en el aula

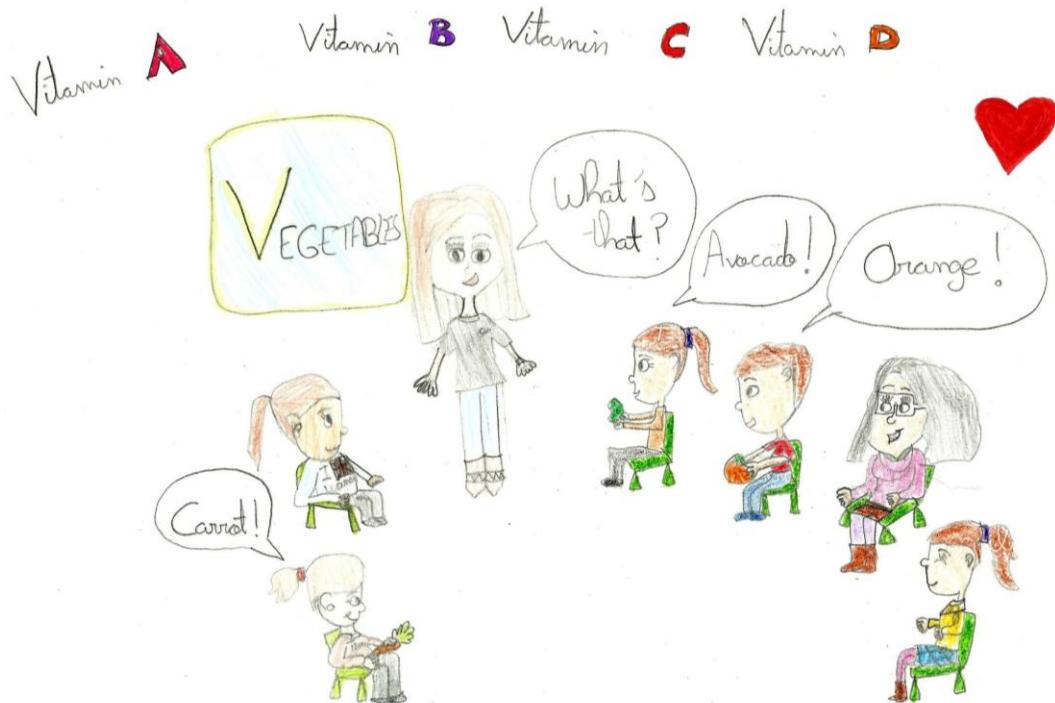


- Aprendí que frutas corresponden a cada vitamina.
- Mi dibujo.

El dibujo siguiente (de Beatriz) es muy similar, pero representa perfectamente la disposición de la clase, ya que dibujó exactamente cómo estábamos sentados, dónde estaba yo, lo que decíamos cada uno y algunas de las frutas y verduras que utilizamos así como sus nombres, demostrando los conocimientos que adquirió. En la parte de atrás dice que su dibujo representa el juego “musical vegetables”, lo cual es curioso porque en ningún momento les dije que íbamos a jugar a un juego, pero como se lo pasaron bien asumen que



se trata de un juego. También podemos apreciar en este dibujo la felicidad en las caras de los niños.

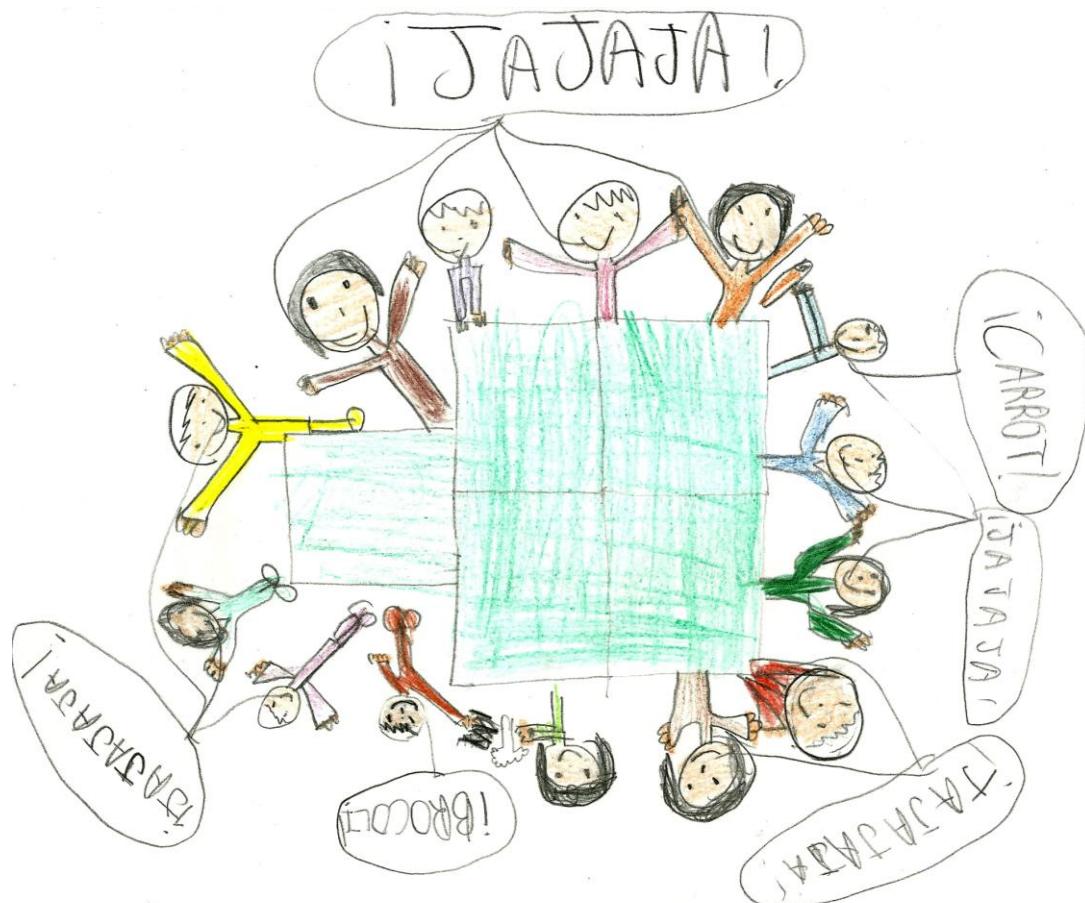


Aprendí nombres de verduras.

Aprendí gracias a Verónica qué verdura es vitamina AGE (est.)

DIVERSION

En el dibujo de Hugo (debajo) podemos apreciar lo que éste se divirtió haciendo las actividades y también cómo se divirtieron sus compañeros ya que todos se están riendo. La idea de diversión fue también mayoritaria entre los alumnos participantes. Pudiera parecer que ha cambiado su percepción del colegio y de las clases de inglés en general.



Hola.

Siempre he pensado que el colegio era muy aburrido pero en Inglés me ha divertido un montón mientras aprendía palabras nuevas como avocado que significa aguacate.

Verónica compró ingredientes para hacer una sopa de verduras y todos la comimos.

¡¡¡Es una profe muy divertida!!!

Hemos visto videos en inglés y jugamos con verduras ampliando vocabulario. Nunca lo olvidaré.

Otra niña escribió:



Me lo he pasado genial con Verónica.
Nunca habíamos hecho unas clases de inglés tan divertidas.

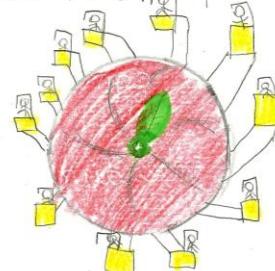
IMAGINACIÓN

Esta fue otra de las categorías emergentes del análisis. Muchos alumnos realizaron dibujos en los que se veían en situaciones muy imaginativas. Por ejemplo, Julia (debajo) compara las clases de inglés con un parque de atracciones. Por lo tanto, además de imaginación, este dibujo representa diversión.

We are in an amusement park.



lanzahorita



moria tomate



montaña de espárragos
y coliflor





Nos lo pasamos muy bien.

Tanto como si estuviéramos en un parque de atracciones de verduras.

Aprendimos vocabulario.

Gracias por estos días Verónica.

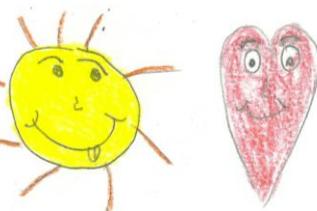
Este dibujo representa que nos divertimos en un parque de atracciones de verduras como si estuviéramos.

Por otra parte, Marina (debajo) compara las clases de inglés con un volcán.





Mi dibujo representa a un volcán, en él que nos clase estamos flotando en una nube, mientras vemos como sale la lava jugando a un juego como la bomba solo que apretan la toque una verdura tiene que decir el nombre de la verdura.



MARÍA

NOVEDAD

Otra de las categorías que emergió del análisis de los dibujos fue lo novedoso que les pareció a muchos estudiantes lo desarrollado en clase. En el dibujo de Inés (debajo) se aprecian otra vez las caras sonrientes, lo que sugiere diversión, pero además en sus comentarios refleja cómo se dio cuenta de que la forma de aprender era nueva, ya que normalmente aprenden vocabulario como ella dice con “tarjetas”, es decir, con flashcards y no con “authentic materials”.



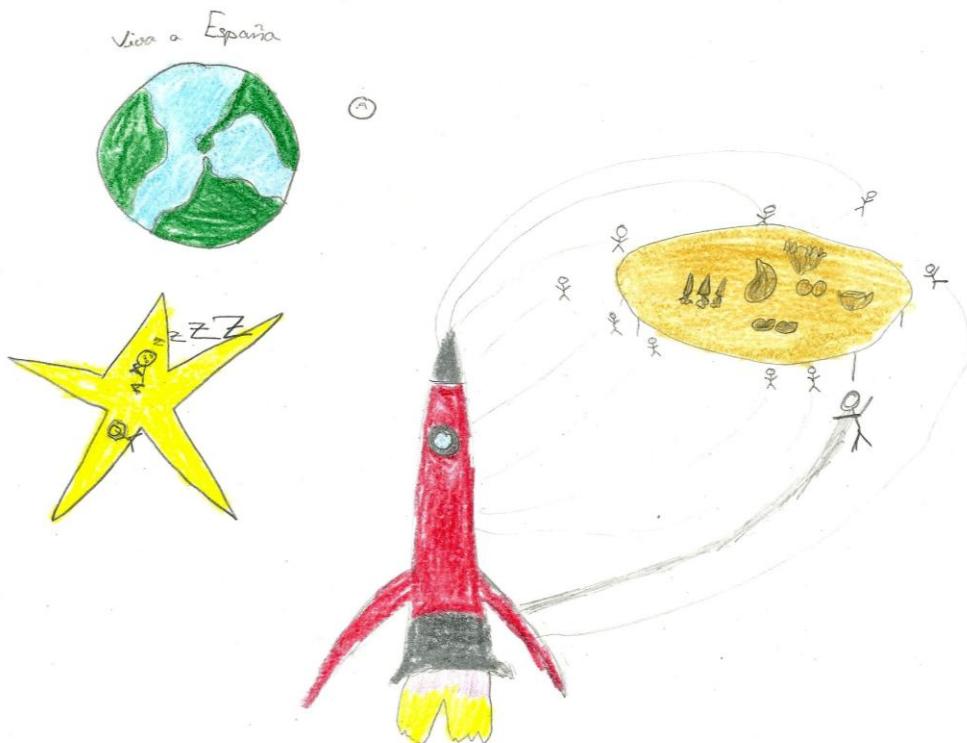
aprendimos los nombres de muchos verduras pero no de esta forma de aprender normal con tarjetas, si no con verdaderas verduras y nos los íbamos pasando.



ASPECTOS NEGATIVOS

No todo ha sido positivo en esta experiencia. Creemos que todos los niños han expresado con sinceridad lo que sentían y como es normal, algunos de ellos encontraron aspectos negativos como el sabor de la tostada de manzana, muchos coinciden en que era un poco empalagosa. Otros señalan que uno de los vídeos no se escuchaba bien, ya que tuvimos algunos problemas técnicos, lo cual es probable cuando se emplean este tipo de recursos en el aula.

TOSTADA DE MANZANA EN MI CLASE





OPINIONES!

Lo único que no me gustó fue la tostada de manzana, llevaba mucho.

Y lo que más me gustó fue jugar al para verduras, aprendimos el nombre de las verduras.

- J-Carrot
- C-Cauliflower
- B-Avocado
- O-Tomatoe
- O-Orange
- L-Lettuce

- Mi dibujo va de que todos mis compañeros y yo, estamos en el espacio apoyados en una gran mesa de madera.
- Nuestro cohete nos enganchaba con una cuerda porque si no viajaría nos por el espacio sin saberlo.
- Mientras mis compañeros bailaban del alucinado Raúl y yo, nos aburriamos así que no fuimos a una estrella y yo me quedé dormido, mientras eso, Raúl bailaba a lo loco.

El dibujo de Leo es bastante creativo e imaginativo y expresa además lo que no le gustó de una de las actividades: "la tostada de manzana llevaba mucho". Luego explicó que se refería a que llevaba demasiada "cinnamon". Me sorprendió comprobar que se acordaba del vocabulario ya que es un niño que no suele prestar mucha atención en clase y normalmente no recuerda las palabras nuevas.

Añado también a esta categoría el comentario de Isaac, que expresa una opinión negativa, aunque también demuestra el vocabulario que aprendió: "estaba muy rico pero muy empalagoso el cottage cheese."

Este dibujo representa donde estábamos haciendo las tostadas con manzana arada estas muy ricas pero muy empalagosas el cottage cheese también aprendí unas vegetales: avacado, cauliflorwery lettus etc.



4. CONCLUSIONS

It was the first time that I used student-centred methodology and I believe that both, my students and I learnt many things. I realized that using this type of methodology is a good idea because learners develop their own routes to language learning, they progress at different rates, since they have different needs and motivations for language learning. My role as a teacher was that of a facilitator, trying to provide opportunities for students to use and practice the language.

The student-centred teaching approach awoke the students' imagination, creativity, and enjoyment. They felt that they had experienced something new. Students were also aware of the fact that they were learning in a different way. Only few of them detected some negative aspects. Therefore, the whole experience could be considered very positive.

The aim of this project was to assess the response (feelings, thoughts) of a group of students after experiencing new resources and a methodological approach different from the ones that they are used. 90 per cent of the students found working with realia a wonderful experience. Therefore, next time I have to introduce new vocabulary, I will bring objects to the classroom.



5. BIBLIOGRAFÍA

- Agudo, J. M. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 13, 237-249.
- Al-Zoabi, A. Y. (2001). Children's "mental maps" and neighborhood design of Abu-Nuseir, Jordan. *Colegio de Arquitectura y Planeamiento. Universidad Rey Saud*.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New Jersey: Van Nostrand.
- Berwald, J. (1987). Teaching foreign languages with realia and other authentic materials. Q & As. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages, 1-6.
- Burston, J., & Kyprianou, M. (2009). *Integrated Task-Based and Content and Language Integrated Learning*. Work presented at The 3rd Biennial Conference on Task-Based Language Learning, University of Cyprus Language Centre, Lancaster.
- Campbell, J. P., & Pritchard, R. D. (1976). *Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology*, in Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Chicago: Rand McNally College Publishing Co.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of com-communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cancelas, L. P. (1998). Realia o Material Auténtico; Términos diferentes para un mismo concepto?. In *Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías* (pp. 391-394). Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Cartró, M. (2011). *Estudio comparativo de conocimientos y percepciones ambientales sobre la Reserva de la Biosfera de Sian Ka'an entre estudiantes de primaria de comunidades maya, México*. (Proyecto Fin de Carrera). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- Catana, D. M. (2013). El vídeo como herramienta para motivar y desarrollar la comprensión oral en el aula de lengua inglesa.
- Chambers, J. M. (1983). *Graphical methods for data analysis*. New York : Champman & Hall, cop. 1983.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. *Languages Social Psychological Perspectives*. GTLES, H., Roaínson, W.P & E.M.



- Clément, R., Dornyes, Z. & Noels, K.A. (1994) Motivation, self- confidence, and group cohesion in the foreign language classroom, *language learning*. 44,417- 48.
- Dávila, M. T. (2009). Primaria, e. La motivación en el aula de idiomas. *Innovación y experiencias educativas* Nº16. Granada: Universidad de Granada.
- Deci, E.L. & ryan, I.I.M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. Ney Cork: Plenum.
- Di Leo, J. H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York, Brunner/Mazel.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. London: SAGE Publications Ltd.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Gebh, a., & Jerry G. (1996). *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Gibbs, G. (1987). *Dictionary of gaming, Modelling and Stimulation*. London: E & FN Spon Ltd.
- Gómez, M. (2003). Un Modelo de Aprendizaje: La televisión por satélite para la Elaboración de Planes de Clases en la Enseñanza del Inglés. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 3(2), 159-169.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work* (second edition), New York: John Wiley and Sons.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70(2), 125-132.
- Hu, L., & Wang, N. (2013, January). Anxiety in Foreign Language Learning. In *2014 International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science (GECSS-14)*. Atlantis Press.
- Hymes, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jones, M. R. (1955). *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln: Univeristy of Nebraska Press.
- King, I. M. (1995). The theory of goal attainment. *Advancing King's systems framework and theory of nursing*, 23-32.



- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345–379.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Machuca, M. I. M. (2008). El uso de la música en la clase de inglés. *Sumario General Página*, 21, 103.
- MacPhail, A. and Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9: 1, 87 – 108.
- Maneja, R. (2010). La percepción del medio ambiente en grupos infantiles y adolescentes: Comparativa entre la Huacana (Michoacán, México) y la cuenca del río Tordera (NE, Cataluña). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, I.D. (1999). *Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia lingüística durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera*, Badajoz, Universidad de Extremadura, Tesis doctoral no publicada.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 9-35.
- Murphy, T. (1992). *Music and song*. Oxford University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.
- Ortiz, R. M. R. La utilización de los materiales audiovisuales en el área de inglés. *Innovación y experiencias educativas*. Nº 24. Granada. Universidad de Granada.
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex: Longman.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67
- Smith, B. (1997). Virtual realia. *The Internet TESL Journal*, 3(7), 1-5.
- Spielberger, C. D, (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory STAI (form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983.



Stempleski, S., & Arcario, P. (1992). *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*. Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Inc., 1600 Cameron St., Suite 300, Alexandria, VA 22314.

Tigse, O., & Maribel, A. (2012). Actividades lúdicas en el aprendizaje del idioma Inglés y propuesta de un manual de juegos para su aplicación con los niños y niñas de Segundo Año de Educación Básica del Pensionado Sudamericano en el año lectivo 2012-2013.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. San Francisco: Jossey-Bass.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. *Psychological Review*, 66, 297–333.