



---

# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE FIN DE GRADO

**“EXPOSICIÓN CONTEXTUALIZADA AL INGLÉS EN PRIMARIA:  
ESTRATEGIAS BASADAS EN LA TEORÍA DE KRASHEN”**

CURSO 2024/2025

Presentado por ALICIA UFANO PRADO

Para optar al grado de

Educación Primaria

por la Universidad de Valladolid

Tutelado por PAULA PÉREZ LUCAS

## **RESUMEN.**

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria ha ido evolucionando ante la necesidad de adoptar enfoques que favorezcan una adquisición significativa y contextualizada del idioma. Dentro de estas metodologías se encuentra la teoría del lingüista Stephen Krashen (1982), centrada en la exposición a un input comprensible y en la reducción del filtro afectivo. Este trabajo tiene como objetivo analizar la integración de dichos principios, mediante una observación directa llevada a cabo en un aula de Educación Primaria. A partir de dicho análisis, se diseña una propuesta didáctica basada en el uso exclusivo del inglés como lengua vehicular y en actividades centradas en la interacción oral. La investigación tiene como finalidad valorar si este tipo de metodología favorece el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en contextos reales y cómo aplicarlas. Como resultado, se plantean estrategias que integren esta perspectiva de forma progresiva y ajustada a la realidad escolar, promoviendo una enseñanza del inglés basada en la adquisición natural del lenguaje.

## **Palabras clave**

Adquisición de segundas lenguas; competencia comunicativa; input comprensible; expresión oral; Krashen; Educación Primaria; enseñanza del inglés.

## **ÍNDICE.**

1. Introducción.....	4
2. Objetivos.....	5
3. Marco teórico.....	5
4. Propuesta didáctica .....	10
4.1. Justificación personal: Observación en el aula.....	10
4.2. Justificación legal y curricular de la propuesta .....	14
4.3. Metodología .....	16
4.4. Unidad didáctica .....	17
5. Conclusiones .....	34
5.1. Interés profesional .....	36
6. Bibliografía.....	39

## **1. INTRODUCCIÓN.**

En el contexto educativo actual, la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria ha cobrado un papel esencial dentro del currículo escolar, especialmente en aquellos contextos donde se promueve un enfoque bilingüe o plurilingüe. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) destaca la importancia de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado en lenguas extranjeras desde las primeras etapas educativas, subrayando la necesidad de crear contextos de aprendizaje funcionales y significativos. Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) propone un enfoque centrado en el uso real del lenguaje, donde el alumno es considerado un agente social que aprende a través de tareas comunicativas contextualizadas (Consejo de Europa, 2001/2018).

En base a esta visión comunicativa del aprendizaje, han surgido diversas teorías que respaldan dicho enfoque. Entre ellas destaca la propuesta por Stephen Krashen (1982), sobre la adquisición de segundas lenguas, en la se subraya la importancia del "input comprensible", es decir, la exposición a la lengua en contextos significativos y adecuados al nivel del alumno, como elemento clave en el proceso de adquisición lingüística. (Krashen, 1982, p. 20)

Este trabajo se centra en analizar estrategias de exposición contextualizada al inglés en el aula de Primaria, entendiendo el lenguaje como herramienta principal. El objetivo es identificar y analizar prácticas docentes que favorezcan un entorno de aprendizaje efectivo, donde los alumnos puedan adquirir la lengua inglesa de forma significativa. (Decreto 38/2022, p. 48397)

El análisis parte de una experiencia real en el aula, en la que se ha podido observar cómo se implementan los principios de dichas corrientes en la práctica diaria. A través de la interacción oral, el uso exclusivo del inglés como lengua vehicular y la creación de situaciones comunicativas auténticas, la observación directa de este contexto ha permitido identificar no solo las estrategias más eficaces, sino también las dificultades que pueden surgir y cómo se resuelven de manera pedagógica. A partir de esto, se presenta una propuesta didáctica centrada en la expresión oral como herramienta de adquisición del inglés. Dicha propuesta se basa en prácticas observadas en el aula e

incorpora nuevas actividades diseñadas desde una perspectiva comprensible y comunicativa.

## **2. OBJETIVOS.**

Objetivo general:

- Diseñar una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de la expresión oral en inglés en Educación Primaria, basada en los principios del input comprensible de Stephen Krashen (1982).

Objetivos específicos:

1. Analizar las principales hipótesis del modelo de adquisición de segundas lenguas de Krashen, identificando su aplicabilidad en el contexto de la enseñanza del inglés en Primaria.
2. Establecer relación entre el enfoque de la propuesta didáctica y las orientaciones educativas recogidas en la normativa vigente en la etapa de Educación Primaria.
3. Observar e interpretar prácticas docentes reales relacionadas con la enseñanza del inglés en un aula de 5.<sup>º</sup> de Primaria.
4. Analizar los beneficios y limitaciones de implementar enfoques centrados en la adquisición natural del lenguaje en contextos escolares reales.

## **3. MARCO TEÓRICO.**

La educación en lenguas extranjeras ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, pasando de enfoques centralizados en la gramática y la repetición mecánica a modelos basados en la comunicación y el uso significativo del lenguaje. Este cambio responde tanto a avances en la investigación lingüística y pedagógica como a la evolución de una sociedad cada vez más globalizada e interconectada. Es así que, el desarrollo de la competencia oral en una lengua extranjera obtiene un papel más principal del que se pueda esperar, especialmente en la etapa de Educación Primaria, donde se sientan las bases del aprendizaje lingüístico.

El actual marco legislativo español, consolidado a través de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establece un enfoque competencial desde el cual, la competencia en comunicación lingüística y la plurilingüe ocupan un lugar importante. Tal como recoge el Real Decreto 157/2022, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el sistema educativo debe promover que los alumnos sean capaces de comunicarse de forma oral y escrita en varias lenguas, y que utilicen esas competencias para interactuar eficazmente en distintos contextos sociales y culturales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). De este modo, se reconoce que el dominio de la lengua va más allá de la reproducción de estructuras gramaticales y se relaciona directamente con la capacidad de actuar en situaciones reales de comunicación.

Este planteamiento se respalda con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), publicado en 2001 y actualizado en 2020. El MCER se constituye como herramienta necesaria para la enseñanza y evaluación de lenguas en Europa, ya que define los criterios que permiten identificar con precisión los distintos niveles de competencia lingüística. Además, promueve una concepción de la lengua como medio para actuar, interactuar y mediar en situaciones comunicativas reales, superando el enfoque tradicional centrado únicamente en la gramática o la traducción (Consejo de Europa, 2001; 2020).

Orientados al desarrollo de competencias clave y al uso real del lenguaje, se encuentran los principios establecidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS). El ODS 4 promueve una educación de calidad basada en la equidad, la inclusión y el aprendizaje significativo, elementos principales tanto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como en la normativa educativa vigente (ONU, 2015; Consejo de Europa, 2020). Además, la atención a la diversidad lingüística y cultural, presente en el MCER y en la LOMLOE, refuerza el compromiso con una educación transformadora e inclusiva (ODS 10).

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa se define como la integración de conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y pragmáticos, junto con habilidades cognitivas, estratégicas y emocionales necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana.

Dentro de este marco, la competencia plurilingüe cobra especial relevancia al destacar la importancia de integrar las lenguas presentes en la memoria lingüística del individuo. No se trata solo de aprender una lengua extranjera como un sistema aislado, sino de desarrollar la conciencia metalingüística, el traspaso de conocimientos entre lenguas y el respeto por la diversidad cultural (Consejo de Europa, 2020). Esta visión es aplicable en el aula de Educación Primaria, en donde el alumnado puede beneficiarse de una enseñanza que reconozca en base a sus experiencias previas, ya sea en su lengua materna o en otras lenguas familiares.

La competencia oral, además, se convierte en un elemento clave dentro del enfoque comunicativo y competencial. Según el MCER, la producción oral es una de las destrezas fundamentales para el desarrollo global del dominio lingüístico, junto con la comprensión oral, la expresión escrita y la mediación. La comunicación hablada implica no solo el conocimiento del vocabulario o la pronunciación, sino también la fluidez, la interacción y la capacidad de adaptarse al interlocutor y al contexto (Consejo de Europa, 2001). En consecuencia, enseñar a hablar en lengua extranjera no puede limitarse únicamente a ejercicios mecánicos, sino que requiere una profundización más significativa.

Stephen Krashen (1982), uno de los principales teóricos en el campo de la adquisición de segundas lenguas, propone “*Monitor Model*”, un modelo compuesto por cinco hipótesis fundamentales que han tenido una amplia repercusión en el diseño de metodologías comunicativas en contextos educativos. Su teoría se basa en la idea de que los seres humanos adquieren una segunda lengua de manera más efectiva cuando se dan condiciones similares a las que se producen en la adquisición de la lengua materna, especialmente en contextos naturales y sin una instrucción explícita de reglas gramaticales. A pesar de que su propuesta surgió en los años ochenta, su vigencia sigue siendo destacable, ya que muchos de los principios que formuló se reflejan en enfoques contemporáneos como el Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT) o el Enfoque por Proyectos (PBL), así como en los planteamientos del MCER.

Una de las hipótesis más influyentes es la del input comprensible (*Input Hypothesis*), según la cual los estudiantes adquieren la lengua cuando reciben mensajes que pueden entender, aunque contengan estructuras lingüísticas ligeramente más avanzadas de las

que dominan en ese momento. Este nivel óptimo de input se conoce como  $i+1$ , donde  $i$  representa el nivel actual del alumno. (Krashen, 1982) El objetivo del docente, por tanto, no es enseñar explícitamente reglas gramaticales, sino proporcionar oportunidades basadas en la comprensión y el significado, mediante recursos visuales, gestuales o contextuales.

Otra de sus propuestas, la hipótesis de la adquisición y el aprendizaje (*Acquisition-Learning Hypothesis*), distingue entre el aprendizaje consciente de una lengua, como ocurre al memorizar reglas gramaticales, y la adquisición inconsciente, que se produce de forma natural al estar expuestos a la lengua en contextos comunicativos. Krashen sostiene que es la adquisición, y no el aprendizaje formal, la que conduce al desarrollo real de la competencia comunicativa, especialmente en lo relativo a la fluidez oral.

Asimismo, Krashen plantea que la adquisición lingüística se ve influida por el estado emocional del alumno (*Affective Filter Hypothesis*). Su hipótesis del filtro afectivo indica que factores como la ansiedad, la baja autoestima o la falta de motivación pueden reducir la entrada del input lingüístico. Por ello, resulta esencial crear un ambiente de aula positivo, donde el alumno se sienta seguro para participar y cometer errores sin temor. (Krashen, 1982). Esta idea ha sido respaldada por investigaciones posteriores en neuroeducación y psicología educativa, que demuestran la importancia del entorno emocional para el aprendizaje (Seidlitz, 2020).

La hipótesis del monitor (*Monitor Hypothesis*) defiende que, el conocimiento consciente de la gramática, actúa como un “monitor” que puede ayudar a corregir errores sólo en contextos donde hay tiempo y atención explícita a la forma. Sin embargo, este tipo de control no es útil ni realista en situaciones comunicativas naturales, lo cual refuerza la necesidad de priorizar el uso de la lengua en contextos reales frente al estudio mecánico de estructuras gramaticales. (Krashen, 1982).

Esta visión refuerza la importancia de diseñar situaciones de aprendizaje donde los alumnos puedan escuchar, comprender y producir lengua en contextos significativos, especialmente en los primeros cursos de Educación Primaria. En lugar de centrarse en la corrección formal, el docente actúa como guía y modelo lingüístico, facilitando la adquisición natural del idioma.

Finalmente, la hipótesis relativa al orden natural (*Natural Order Hypothesis*), sostiene que las estructuras lingüísticas se adquieren en un orden predecible y que este orden no puede alterarse mediante la enseñanza explícita. Esto implica que resulta poco efectivo insistir en ciertas formas gramaticales si el alumno aún no está preparado para adquirirlas (Krashen, 1982). Por el contrario, es preferible afianzar la exposición continua al input comprensible y dejar que el desarrollo gramatical se produzca de forma natural.

Estas hipótesis se plasman en enfoques metodológicos como el *Natural Approach*, desarrollado por Krashen y Terrell (1983), que promueve la comprensión como base del aprendizaje, priorizando la comunicación significativa y reduciendo la importancia del análisis gramatical en las etapas iniciales. Aunque este enfoque ha sido criticado por su escasa atención a la corrección, sigue ofreciendo conceptos claves para la enseñanza de la lengua oral, sobre todo en aquellos niveles más bajos.

La aplicación práctica de estas ideas en el aula de Educación Primaria implica un enfoque donde la lengua extranjera se presenta de manera contextualizada, con actividades centradas en la comprensión y la interacción, como canciones, juegos de roles, rutinas del aula o *storytelling*. Estas actividades permiten ofrecer un input comprensible, generando un contexto afectivo positivo y fomentando la producción oral sin necesidad de guiarse por la corrección inmediata. Además, al vincular los temas a los intereses del alumnado, se incrementa la motivación y se reduce la ansiedad, favoreciendo un aprendizaje más eficaz (Krashen, 2003). Desde esta perspectiva, la expresión oral se considera una habilidad que nace de forma espontánea tras una exposición adecuada al input, y no como una habilidad que deba ser forzada ni basada en la memorización de reglas.

La utilidad de las teorías de Krashen en el panorama actual de la enseñanza de lenguas se debe, en gran parte, a su coherencia con los principios metodológicos propuestos por el MCER y la normativa educativa vigente. En un contexto donde se valora cada vez más el aprendizaje centrado en el alumno, la comunicación significativa y la dimensión afectiva del proceso educativo, las hipótesis de Krashen aportan una base teórica sólida para establecer estas prácticas. En particular, su enfoque en el input comprensible y en la reducción del filtro afectivo concuerdan con los objetivos de crear entornos de

aprendizaje inclusivos y motivadores, donde el alumnado pueda desarrollar su competencia comunicativa de forma natural. Al mismo tiempo, investigaciones actuales como la adquisición implícita del lenguaje, el aprendizaje incidental y la neuroeducación respaldan muchas de las ideas formuladas por Krashen en los años ochenta, lo que refleja su relevancia e integración en los marcos teóricos actuales. (Lightbown & Spada, 2013; Seidlitz, 2020).

En conclusión, el marco legal y curricular actual, representado por la LOMLOE y el MCER, establece un enfoque comunicativo y competencial basado en las propuestas de Stephen Krashen. Aunque su modelo presenta limitaciones y ha sido complementado por otros enfoques más recientes, sigue siendo teniendo relevancia a la hora de comprender los procesos de adquisición de lenguas y para diseñar unidades didácticas centradas en el desarrollo de la competencia oral. La implementación consciente de estas ideas en el aula puede contribuir significativamente a mejorar la enseñanza de destrezas orales en Educación Primaria, proporcionando al alumnado materiales reales para comunicarse en inglés con fluidez y confianza.

## **4. PROPUESTA DIDÁCTICA.**

### **4.1 Justificación personal: Observación en el aula.**

Con el objetivo de analizar la aplicación práctica de los principios propuestos por Stephen Krashen (1982) en un contexto real de enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Primaria, se llevó a cabo una observación en un aula de quinto curso, de un colegio con un nivel socioeconómico medio/alto.

La clase observada se impartía completamente en inglés, sin utilizar refuerzos de la lengua nativa. Es importante recalcar que, aunque es el primer año que se implementa esta metodología con el alumnado observado, la observación se realizó a partir del mes de abril. Para ese momento, los estudiantes ya habrían estado familiarizándose con dicha metodología durante casi dos trimestres. Por lo tanto, es probable que las conductas y resultados observados difieran de los que se habrían registrado al inicio del curso.

Desde el principio de la observación, se pudo ver que la metodología se basaba en una exposición constante al idioma, en base a las ideas de Krashen (1982), especialmente a la importancia de ofrecer un “input comprehensible” en situaciones significativas: *we acquire language when we understand messages* (Krashen, 1982, p. 20) Dicho enfoque está también vinculado con lo recogido en el currículo oficial de Educación Primaria en Castilla y León, donde se establece que “la enseñanza de las lenguas extranjeras se basa en el uso de la lengua en contextos comunicativos significativos que promuevan la interacción y el aprendizaje funcional del idioma” (Junta de Castilla y León, 2022, p. 48397).

El grupo de alumnos, era bastante homogéneo, ya que no presentaban dificultades notables a la hora del aprendizaje, salvo un alumno, al cual se le aplicaban medidas pedagógicas extraordinarias en base a sus capacidades. La disposición espacial del aula resultaba significativa: los estudiantes no se encontraban sentados en pupitres, sino que se colocaban en el suelo, al fondo del aula, formando un círculo amplio junto con el docente. Esta organización, de carácter más cercano, fomentaba un clima de confianza y participación, factores que, según la hipótesis del filtro afectivo (*Affective filter*) de Krashen, son esenciales para favorecer la adquisición lingüística (Krashen, 1982).

Durante la mayor parte de la sesión, el profesor adoptó un rol modulador, dirigiendo las pautas en el aula e implicando a cada alumno de forma individual. El desarrollo de las actividades orales se caracterizó por un ritmo ágil y dinámico. El docente se dirigía a los estudiantes uno por uno, siguiendo el orden del círculo, formulando preguntas relacionadas con la actividad en curso. Este procedimiento, aunque estructurado, fomentaba la espontaneidad e imaginación y permitía al alumnado anticipar su turno, lo que facilitaba la preparación mental del discurso ante el resto de la clase.

Las intervenciones del docente no se limitaban a la formulación de preguntas, sino que incorporaban una retroalimentación inmediata. En el caso de errores gramaticales o de pronunciación, el profesor corregía en voz alta, pero de forma natural, sin interrumpir el ritmo comunicativo creado. Esta forma de corrección, realizada de manera indirecta y contextualizada, está directamente vinculada con la *Monitor Hypothesis*, en la que Krashen (1982) señala que el conocimiento grammatical consciente puede ser útil solo cuando no interfiere en la fluidez ni genera bloqueo emocional.

En aquellos casos en los que un alumno no era capaz de responder, el docente optaba por estrategias como el rebote de la pregunta hacia otro compañero, permitiendo que la interacción continuase sin bloquear al estudiante preguntado. Esta gestión de error apela al estado emocional del alumnado y contribuye a mantener bajo el filtro afectivo, favoreciendo así el aprendizaje (Krashen, 1982).

Otro aspecto destacable de la sesión fue la utilización de recursos lúdicos como cartas temáticas y una pelota blanda, integrados como herramientas para organizar turnos de palabra. Las cartas contenían preguntas relacionadas con temas cercanos al alumnado (preferencias, situaciones hipotéticas, rutinas, etc.), formuladas en inglés y adaptadas al nivel lingüístico del grupo. El uso de la pelota servía como elemento de dinamización: el alumno que la recibía era el encargado de hablar o formular una pregunta al siguiente compañero. Estos elementos contribuyen a mantener un ritmo de improvisación en el aula y a la atención del grupo.

Cabe destacar que las actividades propuestas no se centraban en el aprendizaje único de estructuras gramaticales, sino en la expresión oral espontánea a partir del uso del lenguaje en contextos funcionales. En todo momento, el objetivo era comunicar, no reproducir formas lingüísticas perfectas. Este enfoque resulta coherente con la *Natural Order Hypothesis*, que sostiene que las estructuras del idioma se adquieren siguiendo una secuencia determinada que no puede ser alterada significativamente mediante la instrucción directa (Krashen, 1982).

De esta forma, se observó una tendencia a introducir vocabulario nuevo a través de imágenes, gestos, entonación y contexto, sin traducción directa al español. El docente recurría a medios visuales o a dramatizaciones breves para asegurar la comprensión, facilitando así un input comprensible. En ningún momento se interrumpía la dinámica para explicar una regla gramatical, reforzando así el modelo de exposición natural y significativa a la lengua.

En cuanto a la participación del alumnado, se comprobó un alto grado de implicación. Los estudiantes se mostraban atentos y dispuestos a intervenir, incluso en aquellos casos en los que no tenían total seguridad en sus respuestas. Este ambiente cercano y positivo sugiere que el grupo está habituado a trabajar bajo un enfoque comunicativo y que la

figura del docente actúa como facilitador del lenguaje más que como corrector o evaluador constante (Krashen, 1982).

Al mismo tiempo, debe señalarse que las intervenciones del profesor mantenían una coherencia en la complejidad de las sesiones. El nivel de las preguntas y el lenguaje empleado iba progresivamente elevándose a medida que el alumnado respondía correctamente a lo esperado, siempre dentro de un margen de comprensión alcanzable, en base a la noción de  $i+1$ , nivel óptimo de input que favorece la adquisición progresiva del idioma (Krashen, 1982).

En conjunto, la experiencia observada demuestra una práctica docente que, en gran medida, está basada en los principios de la adquisición natural del lenguaje propuestos por Krashen. Lejos de una exposición pasiva al idioma, se observó una planificación didáctica, donde cada elemento, desde la disposición del aula hasta los recursos utilizados, estaba diseñado para facilitar la comprensión, reducir la ansiedad y fomentar la participación activa del alumnado.

No obstante, a pesar de sus puntos fuertes, también es necesario señalar algunas limitaciones tanto en la implementación como en los propios fundamentos teóricos. En primer lugar, las hipótesis de Krashen, aunque han influido en los marcos teóricos actuales, también han sido criticados por su falta de respaldo empírico y por la dificultad para llevar a cabo conceptos como el “input comprehensible” o el “filtro afectivo” (McLaughlin, 1987; Gregg, 1984). En la práctica, identificar y ajustar de manera precisa el nivel de  $i+1$  para cada alumno no siempre resulta sencillo, especialmente en grupos numerosos o con niveles heterogéneos. De este modo, si bien el entorno observado favorecía la espontaneidad y la comunicación, se pudo apreciar que algunos estudiantes con menor iniciativa o seguridad intervenían con menos frecuencia, lo que limitaba su exposición activa al idioma. Este tipo de metodologías, altamente dependientes de la participación voluntaria y de la implicación emocional del alumnado, requieren un seguimiento constante por parte del docente para evitar el estancamiento de ciertos alumnos.

Por otro lado, la escasa interiorización generalizada, en forma lingüística, por parte del alumno, característica central del enfoque, plantea interrogantes sobre el desarrollo de ciertas competencias gramaticales necesarias para la exposición oral del idioma,

especialmente en etapas más avanzadas del aprendizaje. Aunque Krashen sostiene que la gramática se adquiere de forma natural cuando el input es adecuado, otros enfoques defienden la necesidad de un equilibrio entre exposición comprensible e instrucción explícita, especialmente cuando se pretende un dominio más avanzado o académico de la lengua (Swain, 1985).

En resumen, la observación realizada muestra que, mediante una planificación coherente y un enfoque centrado en la adquisición natural, es posible trabajar la competencia oral en lengua inglesa de manera efectiva en Educación Primaria. No obstante, también es importante recordar que ninguna propuesta metodológica, por muy consolidada teóricamente que esté, es completamente aplicable en todos los contextos sin ajustes. Es fundamental considerar tanto las fortalezas como las limitaciones del marco conceptual que las sustenta, adaptándose a la realidad del aula y a la diversidad del alumnado. Es por eso que, más allá de replicar modelos teóricos, el verdadero reto docente reside en su adaptación crítica y contextualizada a cada situación educativa.

#### **4.2 Justificación legal y curricular de la propuesta.**

La propuesta didáctica diseñada se establece dentro del marco legal y curricular vigente, respondiendo a los principios metodológicos y objetivos competenciales establecidos en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), así como el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, y el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, que regula el currículo de Educación Primaria en Castilla y León.

La LOMLOE promueve una educación basada en el desarrollo competencial del alumnado, destacando entre sus competencias clave la competencia en comunicación lingüística y la competencia plurilingüe, entendidas no solo como dominio de estructuras lingüísticas, sino como la capacidad de actuar en situaciones comunicativas reales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). De esta manera, la propuesta presentada se centra en la expresión oral del inglés como lengua extranjera, ya que sitúa al alumno como protagonista activo del aprendizaje y fomenta la interacción oral en contextos significativos, utilizando como base metodológica el input comprensible y la participación activa, tal como se recoge en la legislación vigente.

Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en su versión de 2020 (Consejo de Europa, 2020), establece un enfoque orientado a la intervención lingüística, donde el alumno es considerado un agente social. Es por esto que en la propuesta desarrollada se plantean actividades orales como entrevistas, juegos de rol, narraciones o desafíos comunicativos basados en situaciones cotidianas y funcionales. Estas prácticas facilitan el uso del idioma como herramienta de comunicación real.

En cuanto al currículo autonómico, el Decreto 38/2022 de la Junta de Castilla y León (2022) establece que en el área de la Lengua Extranjera se debe favorecer el desarrollo de la competencia lingüística a través de experiencias contextualizadas, destacando así la comprensión y producción oral. En este marco, se establece la importancia de crear ambientes de aprendizaje inclusivos y afectivamente seguros, que faciliten la participación activa y espontánea del alumnado. La unidad propuesta incorpora una disposición espacial no tradicional (círculo en el suelo), el uso exclusivo del inglés como lengua vehicular y actividades lúdicas y cooperativas que fomenten la fluidez comunicativa y contribuyan a la reducción del filtro afectivo.

Por otro lado, la propuesta toma en cuenta los criterios de evaluación y competencias específicas que marca el currículo oficial, en particular aquellos relativos a la comprensión y producción de mensajes orales (competencias CCL1, CCL2, CP1, CE1, entre otras), así como el uso de estrategias comunicativas lingüísticas (competencia CCEC3). El uso progresivo de estructuras verbales, desde el presente hasta el condicional con *would*, responde también a los indicadores de logro del ciclo correspondiente en Educación Primaria.

Además de responder a las orientaciones marcadas por la legislación educativa nacional y autonómica, esta propuesta también contribuye a los fines recogidos en la Agenda 2030. Desde una perspectiva general, el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, mediante metodologías activas y centradas en el alumno, favorece la integración del ODS 4 (Educación de calidad) y del ODS 10 (Reducción de las desigualdades), al promover una enseñanza más equitativa, inclusiva y adaptada a la diversidad del alumnado (ONU, 2015).

De esta forma, la propuesta didáctica responde los principios pedagógicos establecidos en la normativa estatal y europea, favoreciendo un aprendizaje del inglés significativo y

adaptando a la realidad del aula, que contribuye al desarrollo lingüístico y personal del alumnado en contextos auténticos de interacción.

#### **4.3 Metodología.**

La metodología empleada para el diseño de esta propuesta didáctica se basa en un enfoque comunicativo que combina las estrategias del *Natural Approach* de Krashen y Terrell (1983) con las técnicas del Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT) y la enseñanza contextualizada. La utilización de esta metodología se crea en respuesta a las observaciones realizadas en un aula de 5.<sup>º</sup> de Primaria, en la que se aplica un modelo basado en la exposición al input comprensible de la teoría de Krashen (1982).

El principal objetivo metodológico es favorecer la adquisición natural del inglés a través de la interacción oral significativa, priorizando la comprensión sobre la corrección gramatical. Para ello, se han diseñado actividades que implican al alumnado de forma activa, realizándolas en un ambiente positivo y en un espacio no tradicional, lo cual responde a la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1982). Esta disposición busca maximizar la participación, respetando los principios de la *Universal Design for Learning* (UDL), en lo relativo a la atención a la diversidad.

La propuesta metodológica incorpora, además, una progresión gramatical basada en la *Natural Order Hypothesis* (Krashen, 1982), iniciando con estructuras simples como el presente y avanzando progresivamente hacia formas más complejas como el pasado irregular y el uso del condicional con *would*. Esta progresión se realiza mediante su aparición natural en la comunicación oral del alumnado y en los modelos ofrecidos por el docente.

El papel del docente se concibe como el de facilitador lingüístico. Su intervención se centra en modelar la conversación, proporcionar apoyo visual o gestual, y realizar correcciones indirectas en contexto, siguiendo los principios de la *Monitor Hypothesis* (Krashen, 1982). Al mismo tiempo, el uso de materiales manipulativos, como cartas con preguntas o verbos, fomentan la espontaneidad en la producción oral.

Desde el punto de vista didáctico, la metodología basada en situaciones de aprendizaje reales, se estructura en seis sesiones de 30 minutos, donde cada actividad tiene un enfoque temático y funcional. Se ha contemplado, además, la atención a la diversidad,

adaptando tanto el entorno físico como las dinámicas para garantizar la participación de todos los estudiantes. El caso del alumno con hipoacusia leve se resuelve mediante a su disposición estratégica dentro del grupo, favoreciendo su acceso al input oral. Asimismo, se han previsto opciones para adaptar las sesiones a necesidades físicas temporales, como el uso de sillas dentro del círculo, de acuerdo con los principios del *Universal Design for Learning* (UDL).

#### **4.4 Unidad didáctica.**

A partir de las observaciones realizadas, se ha diseñado una unidad didáctica que integra los principios y dinámicas previamente analizados, incorporando además propuestas de mejora enfocadas en el desarrollo gramatical de los alumnos. La unidad busca afianzar la estructura del presente simple, ya aprendida, y avanzar progresivamente hacia estructuras gramaticales más complejas, como el pasado y otros tiempos verbales que amplíen las competencias lingüísticas. Las actividades han sido estructuradas de manera que fomenten la participación activa de los 26 alumnos en el aula, considerando que el tiempo disponible para cada sesión es de sólo 30 minutos.

Para garantizar la efectividad de esta, se han diseñado ejercicios dinámicos que combinan práctica guiada y autónoma, incluyendo juegos lingüísticos, interacción oral en parejas e individuales, además de actividades que refuerzen la correcta formulación de oraciones en los nuevos tiempos verbales. La implementación de estos recursos pretende mantener un equilibrio entre el aprendizaje práctico y la dinámica comunicativa ya establecida, creando un ambiente positivo para el alumnado. Asimismo, se ha prestado especial atención a las capacidades del grupo, asegurando que todos los estudiantes puedan avanzar en base a su ritmo de aprendizaje.

<b>Stage:</b> 3
<b>Year/grade:</b> 5 grade of Primary
<b>Timing:</b> 6 sessions of 30 minutes each.

<p><b>Stage aims</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- To develop fluency and confidence in oral expression in English.</li> <li>- Reinforce the use of basic verb structures, the irregular past tense, and the conditional tense with "would."</li> <li>- To encourage active listening and respect for speaking time.</li> </ul>	<p><b>Key competences</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguistic competence.</li> <li>- Learning to learn.</li> <li>- Personal and social competence.</li> </ul>
<p><b>CONTENTS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Functional:</b> greeting, introducing yourself, describing routines, talking about the weather, expressing wishes and preferences.</li> <li>- <b>Grammar Structures:</b> Simple Present (daily life questions) Simple Past (irregular verbs) Conditional with “would”.</li> <li>- <b>Vocabulary:</b> routines, weather, emotions, free-time activities, professions, food...</li> </ul>	
<p><b>Learning situation</b></p> <p>The sessions are focused on developing oral communication skills in English through a series of six 30-minute lessons. During each session, students will be seated on the floor at the back of the classroom together with the teacher, creating a new space dedicated only to speaking practice. The entire unit will be carried out exclusively in English, using conversation games and printed question cards as the main tool of the interaction. The first sessions will cover everyday questions such as "<i>How are you?</i>", "<i>What's the weather like?</i>" or "<i>What did you do yesterday?</i>" to help students with basic structures. As the sessions progress, students will work on describing routines and preferences, talking about past events using irregular verbs, and eventually using "would" to express wishes or hypothetical ideas. Vocabulary topics will include feelings, daily activities, hobbies, food, weather, and personal interests. Each session involves dynamic speaking activities such as question rounds, storytelling, miming games, and pair conversations, helping students build fluency and confidence in real-life communication.</p>	
<p><b>Activities</b></p>	

<b>Lesson 1</b>	<b>Lesson 2</b>	<b>Lesson 3</b>	<b>Lesson 4</b>	<b>Lesson 5</b>	<b>Lesson 6</b>
“Let’s introduce ourselves!”	“Interview time!”	“Yesterday report”	“Story telling”	“I would...”	“Final conversation challenge”

### **Attention to diversity /UDL**

In the classroom where these sessions are thought to be implemented, there is a student with a mild hearing impairment. Therefore, when the class sits in a circle, this student will be placed closer to the teacher to ensure they can hear clearly. At the same time, if any student is temporarily unable to sit on the floor, for example, due to using crutches or having a broken bone, they will be provided with a chair so they can still take part in the circle comfortably.

#### ❖ Lesson 1.

<b>Lesson nº 1</b>	
<b>Specific competences</b>	<b>Achievement indicators</b>
<p>1.Understand the general meaning and specific, predictable information of short, simple texts, expressed clearly and in the standard language, using various strategies and, when necessary, resorting to different types of support, to develop the linguistic repertoire and respond to everyday communicative needs.</p> <p>3. Interact with other people using everyday expressions, using cooperative strategies and using analog and digital resources to respond to immediate needs of interest in</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Introduces himself using simple present structures.</li> <li>✓ Talks about personal likes and hobbies using basic vocabulary and present simple.</li> <li>✓ Participates actively in a short oral exchange, asking and answering simple questions about personal information.</li> </ul>

<p>communicative exchanges that respect the rules of courtesy.</p>	
<p><b>Assessment criteria</b></p> <p>1.1 Recognize and interpret the overall meaning and essential information, as well as specific words and phrases, in short and simple oral, written, and multimodal texts on common, everyday topics of personal relevance and areas of experience, as well as in literary texts appropriate to the student's developmental level, expressed in a clear, understandable manner in standard language using a variety of media. (CCL2, CCL4, CP2, STEM1, CE1, CCEC2)</p> <p>3.1 Plan and participate in brief, simple interactive situations on everyday topics that are personally relevant and relevant to their experience and interests, using a variety of media, drawing on resources such as repetition, a slow pace, and nonverbal language, and showing empathy and respect for linguistic courtesy and digital etiquette. (CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CE1, CCEC3)</p> <p>3.2 Select and use, under guidance, basic strategies for greeting, saying goodbye, and introducing oneself; formulating and answering simple questions; expressing messages; and initiating and ending communication, responding to the communication needs that arise in different situations and contexts. (CCL1, CCL5, CP1,</p>	

STEM1, CE3)	
-------------	--

<b>Lesson nº: 1</b>		
<b>Title:</b> “Let’s introduce ourselves!”	<b>Type:</b> Introduction.	<b>Timing:</b> 30 minutes.
<b>Classroom management:</b>  Students will be placed at the end of the class, sitting on the floor making a circle with the teacher.		<b>Resources:</b>  No resources will be needed in this activity.
<b>Linguistic input:</b>  <i>Good morning kids! Today we are going to start with our speaking lessons! It will consist of 6 different activities. Today we will start with the first one. Because it is our first class, are going to do a fun activity to get to know each other better! As we are sitting in circle, I will be asking all of you questions about yourself. For example: What do you like doing after school? What’s your favorite food? Today we are starting with things that we usually do or like so try to use the present simple and try to give full answers: I like playing football and watching YouTube. I love pizza and I like spaghetti too. Who wants to start?</i>		

❖ **Lesson 2.**

<b>Lesson n° 2</b>	
<b>Specific competences</b>	<b>Achievement indicators</b>
<p>1.Understand the general meaning and specific, predictable information of short, simple texts, expressed clearly and in the standard language, using various strategies and, when necessary, resorting to different types of support, to develop the linguistic repertoire and respond to everyday communicative needs.</p> <p>3. Interact with other people using everyday expressions, using cooperative strategies and using analog and digital resources to respond to immediate needs of interest in communicative exchanges that respect the rules of courtesy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uses formal greetings appropriately in a structured dialogue.</li> <li>✓ Answers basic questions using present tense correctly.</li> <li>✓ Maintains a short formal interaction with correct pronunciation.</li> </ul>
<p><b>Assessment criteria</b></p> <p>1.1Recognize and interpret the overall meaning and essential information, as well as specific words and phrases, in short and simple oral, written, and multimodal texts on common, everyday topics of personal relevance and areas of experience, as well as in literary texts appropriate to the student's developmental level, expressed in a clear, understandable manner in standard language using a variety of media. (CCL2, CCL4, CP2, STEM1, CE1, CCEC2)</p> <p>1.2 Select and apply, in a guided manner, appropriate strategies and knowledge in everyday communication situations relevant to the student, grasping the overall meaning and</p>	

<p>processing explicit information in oral, written, and multimodal texts. (CCL2, CCL3, CP1, STEM1, CD1, CPSAA5)</p> <p>3.1 Plan and participate in brief, simple interactive situations on everyday topics that are personally relevant and relevant to their experience and interests, using a variety of media, drawing on resources such as repetition, a slow pace, and nonverbal language, and showing empathy and respect for linguistic courtesy and digital etiquette. (CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CE1, CCEC3)</p> <p>3.2 Select and use, under guidance, basic strategies for greeting, saying goodbye, and introducing oneself; formulating and answering simple questions; expressing messages; and initiating and ending communication, responding to the communication needs that arise in different situations and contexts. (CCL1, CCL5, CP1, STEM1, CE3)</p>	
---	--

<b>Lesson nº: 2</b>		
<b>Title:</b> “Interview time!”	<b>Type:</b> Reinforcement.	<b>Timing:</b> 30 minutes.

<b>Classroom management:</b> Students will be placed at the end of the class, sitting on the floor making a circle with the teacher.	<b>Resources:</b> No resources will be needed in this activity.
<b>Linguistic input:</b> <i>Good morning! In today's class we are going to practice some formal structures for communicating in English. So, we are going to do the same as the other day. I will ask you, one by one, some present simple questions. But we have to incorporate formal structures so, when I ask you something, we will start our conversation with: Hello, nice to meet you or good morning, how are you? At the same time, when we finish our conversation, we will end by saying: Goodbye or it was a pleasure. Did you all understand? Let's start!</i>	

### ❖ Lesson 3.

Lesson nº 3	
Specific competences	Achievement indicators
<p>1. Understand the general meaning and specific, predictable information of short, simple texts, expressed clearly and in the standard language, using various strategies and, when necessary, resorting to different types of support, to develop the linguistic repertoire and respond to everyday communicative needs.</p> <p>2. Express simple texts in a comprehensible and structured manner, using strategies such as planning and compensation, to express brief messages related to immediate needs and respond to everyday communicative purposes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Describes daily actions using regular and irregular verbs in the past simple tense.</li> <li>✓ Organizes the events of the day in chronological order using time expressions.</li> <li>✓ Pronounces past verb forms clearly and uses them in complete sentences.</li> </ul>

<b>Assessment criteria</b>	
<p>1.1 Recognize and interpret the overall meaning and essential information, as well as specific words and phrases, in short and simple oral, written, and multimodal texts on common, everyday topics of personal relevance and areas of experience, as well as in literary texts appropriate to the student's developmental level, expressed in a clear, understandable manner in standard language using a variety of media. (CCL2, CCL4, CP2, STEM1, CE1, CCEC2)</p> <p>2.1 Orally express short, simple, previously prepared texts on everyday topics relevant to the student, using, with guidance, verbal and non-verbal resources, basic and frequently used structures, and reproducing basic sound, accent, rhythm, and intonation patterns specific to the foreign language. (CCL1, CP1, CE1, CE3, CCEC4)</p>	

<b>Lesson nº: 3</b>		
<b>Title:</b> “Yesterday report”	<b>Type:</b> Reinforcement.	<b>Timing:</b> 30 minutes.

<b>Classroom management:</b> Students will be placed at the end of the class, sitting on the floor making a circle with the teacher.	<b>Resources:</b> No resources will be needed in this activity.
<b>Linguistic input:</b> <i>Good morning! In today's class, we're going to talk about things using the past tense. As I told you the other day, today we were going to tell the class what we did yesterday, so I assume you've more or less thought it out. Remember, you didn't have to bring it completely memorized; this is based on improvisation, so let's see what you did yesterday! Who wants to start?</i>	

#### ❖ Lesson 4.

Lesson nº 4	
Specific competences	Achievement indicators
<p>1. Understand the general meaning and specific, predictable information of short, simple texts, expressed clearly and in the standard language, using various strategies and, when necessary, resorting to different types of support, to develop the linguistic repertoire and respond to everyday communicative needs.</p> <p>2. Express simple texts in a comprehensible and structured manner, using strategies such as planning and compensation, to express brief messages related to immediate needs and respond to everyday communicative purposes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Creates a coherent short story using connectors to link ideas.</li> <li>✓ Includes the given verbs in the story using the correct past tense form.</li> </ul>

<p>3. Interact with other people using everyday expressions, using cooperative strategies and using analog and digital resources to respond to immediate needs of interest in communicative exchanges that respect the rules of courtesy.</p> <p>5. Recognize and use personal linguistic repertoires across different languages, reflecting on how they work and identifying one's own strategies and knowledge, always respecting cognitive, social, and cultural diversity, to improve responses to specific communication needs in familiar situations.</p>	
<p><b>Assessment criteria</b></p> <p>1.2 Select and apply, in a guided manner, appropriate strategies and knowledge in everyday communication situations relevant to the student, grasping the overall meaning and processing explicit information in oral, written, and multimodal texts. (CCL2, CCL3, CP1, STEM1, CD1, CPSAA5)</p> <p>2.1 Orally express short, simple, previously prepared texts on everyday topics relevant to the student, using, with guidance, verbal and non-verbal resources, basic and frequently used structures, and reproducing basic sound, accent, rhythm, and intonation patterns specific to the foreign language. (CCL1, CP1, CE1, CE3, CCEC4)</p> <p>2.3 Select, organize, and apply, with guidance, knowledge and strategies to prepare and express oral and written texts appropriate</p>	

<p>to communicative intentions and contextual characteristics, using, with assistance, physical or digital resources depending on the task and the needs of each moment. (CCL3, CP1, CP2, STEM1, CD2, CPSAA5)</p> <p>3.1 Plan and participate in brief, simple interactive situations on everyday topics that are personally relevant and relevant to their experience and interests, using a variety of media, drawing on resources such as repetition, a slow pace, and nonverbal language, and showing empathy and respect for linguistic courtesy and digital etiquette. (CCL1, CCL5, CP2, CD3, CPSAA3, CC3, CE1, CCEC3)</p> <p>5.2 Use and differentiate, in a progressively autonomous manner, knowledge and strategies to improve their ability to communicate and learn a foreign language, with the support of the group and analog and digital media. (CCL3, STEM1, CD2, CPSAA4, CE3)</p>	
---	--

Lesson nº: 4		
Title:	Type:	Timing:
“Story telling”	Reinforcement.	30 minutes.

<b>Classroom management:</b> Students will be placed at the end of the class, sitting on the floor in small groups.	<b>Resources:</b> ➤ Cards with the verbs.
<b>Linguistic input:</b> <i>Good morning! Today, we'll do an activity based on your imagination. In this bag, I have lots of papers with verbs in the present tense written on them. Each of you will have to come here and pick three random verbs. With them, you'll have to make up a story incorporating them in the past tense. Remember to say the entire story in the past tense as that's what we are trying to practice. The others will have to guess which verbs you used. Let's begin!</i>	

#### ❖ Lesson 5.

Lesson nº 5	
Specific competences	Achievement indicators
<p>1. Understand the general meaning and specific, predictable information of short, simple texts, expressed clearly and in the standard language, using various strategies and, when necessary, resorting to different types of support, to develop the linguistic repertoire and respond to everyday communicative needs.</p> <p>3. Interact with other people using everyday expressions, using cooperative strategies and using analog and digital resources to respond to immediate needs of interest in communicative exchanges that respect the rules of courtesy.</p> <p>5. Recognize and use personal linguistic</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expresses ideas clearly and creatively in response to imagined scenarios.</li> <li>✓ Uses “would + base verb” structures correctly.</li> </ul>

<p>repertoires across different languages, reflecting on how they work and identifying one's own strategies and knowledge, always respecting cognitive, social, and cultural diversity, to improve responses to specific communication needs in familiar situations.</p>	
<p><b>Assessment criteria</b></p> <p>1.1 Recognize and interpret the overall meaning and essential information, as well as specific words and phrases, in short and simple oral, written, and multimodal texts on common, everyday topics of personal relevance and areas of experience, as well as in literary texts appropriate to the student's developmental level, expressed in a clear, understandable manner in standard language using a variety of media. (CCL2, CCL4, CP2, STEM1, CE1, CCEC2)</p> <p>1.2 Select and apply, in a guided manner, appropriate strategies and knowledge in everyday communication situations relevant to the student, grasping the overall meaning and processing explicit information in oral, written, and multimodal texts. (CCL2, CCL3, CP1, STEM1, CD1, CPSAA5)</p> <p>3.2 Select and use, under guidance, basic strategies for greeting, saying goodbye, and introducing oneself; formulating and answering simple questions; expressing messages; and initiating and ending communication, responding to the communication needs that arise in different situations and contexts.</p>	

(CCL1, CCL5, CP1, STEM1, CE3)  5.2 Use and differentiate, in a progressively autonomous manner, knowledge and strategies to improve their ability to communicate and learn a foreign language, with the support of the group and analog and digital media. (CCL3, STEM1, CD2, CPSAA4, CE3)	
--	--

<b>Lesson nº: 5</b>		
<b>Title:</b> “I would...”	<b>Type:</b> Reinforcement.	<b>Timing:</b> 30 minutes.
<b>Classroom management:</b>  Students will be placed at the end of the class, sitting on the floor making a circle with the teacher.	<b>Resources:</b>  ➤ Card game.	
<b>Linguistic input</b>  <i>Good morning! Today we're going to play a card game. On these cards I have here, there are hypothetical questions to answer. What does this mean? It means we have to use a verb tense that matches the question. For example, if the question says: If you were the king of the world, what would you do? We'll have to answer by saying: I would... This structure is used to express a hypothetical future. Okay, one by one you'll draw the cards, and remember the structure you should use is: I would...</i>		

❖ **Lesson 6.**

<b>Lesson nº 6</b>	
<b>Specific competences</b>	<b>Achievement indicators</b>
<p>1. Understand the general meaning and specific, predictable information of short, simple texts, expressed clearly and in the standard language, using various strategies and, when necessary, resorting to different types of support, to develop the linguistic repertoire and respond to everyday communicative needs.</p> <p>3. Interact with other people using everyday expressions, using cooperative strategies and using analog and digital resources to respond to immediate needs of interest in communicative exchanges that respect the rules of courtesy.</p> <p>5. Recognize and use personal linguistic repertoires across different languages, reflecting on how they work and identifying one's own strategies and knowledge, always respecting cognitive, social, and cultural diversity, to improve responses to specific communication needs in familiar situations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interacts correctly with a partner, taking turns and showing active listening.</li> <li>✓ Uses “would” structures appropriately to express hypothetical ideas.</li> <li>✓ Communicates ideas without relying on the teacher, showing autonomy and collaborative skills.</li> </ul>
<p><b>Assessment criteria</b></p> <p>1.1 Recognize and interpret the overall meaning and essential information, as well as specific words and phrases, in short and simple oral, written, and multimodal texts on common, everyday topics of personal relevance and areas of experience, as well as in literary texts appropriate to the student's developmental level, expressed in a clear, understandable</p>	

<p>manner in standard language using a variety of media. (CCL2, CCL4, CP2, STEM1, CE1, CCEC2)</p> <p>1.2 Select and apply, in a guided manner, appropriate strategies and knowledge in everyday communication situations relevant to the student, grasping the overall meaning and processing explicit information in oral, written, and multimodal texts. (CCL2, CCL3, CP1, STEM1, CD1, CPSAA5)</p> <p>3.2 Select and use, under guidance, basic strategies for greeting, saying goodbye, and introducing oneself; formulating and answering simple questions; expressing messages; and initiating and ending communication, responding to the communication needs that arise in different situations and contexts. (CCL1, CCL5, CP1, STEM1, CE3)</p> <p>5.2 Use and differentiate, in a progressively autonomous manner, knowledge and strategies to improve their ability to communicate and learn a foreign language, with the support of the group and analog and digital media. (CCL3, STEM1, CD2, CPSAA4, CE3)</p>	
---	--

<b>Lesson nº: 6</b>		
<b>Title:</b> “Final conversation challenge”	<b>Type:</b> Reinforcement.	<b>Timing:</b> 30 minutes.

<b>Classroom management:</b> Students will be placed at the end of the class, sitting on the floor in pairs.	<b>Resources:</b> ➤ Card game. ➤ Their own questions.
<b>Linguistic input</b> <i>Good morning! Today we're going to continue with yesterday's game. Does anyone remember what it was about? Good. And what structure should we use? Great, I would, let me see, let's all repeat: I would. We use this to express a hypothetical future that the cards propose us. What we are going to do today, is we are going to try and play this game without my help. In pairs, I will give you some cards and you will play together. One will ask the question and the other one will answer, and then the other way round. I'll be here listening, and if you need help, you can ask me. Let's start!</i>	

## 5. CONCLUSIONES.

La aplicación práctica de los principios propuestos por Stephen Krashen en el aula observada demuestra que, cuando se diseñan entornos de aprendizaje centrados en la comprensión, la participación activa y el bienestar emocional, es posible fomentar la competencia oral en inglés de forma efectiva. A través de la observación y la posterior unidad didáctica diseñada, se han propuesto una serie de actividades en las que el uso del "input comprensible", la reducción del filtro afectivo y la priorización de la fluidez sobre la corrección formal generen un entorno de adquisición efectivo del idioma en Educación Primaria.

Las sesiones observadas permitieron comprobar cómo el uso exclusivo del inglés como lengua vehicular, sin traducción directa al español, unido a estrategias visuales y dinámicas lúdicas, facilita la exposición constante y comprensible al idioma. Este enfoque promueve un aprendizaje más espontáneo y menos centrado en la memorización. De esta manera, la participación del alumnado, evidencia que la

confianza y el vínculo emocional con el docente son factores clave para mantener un filtro afectivo bajo, lo cual coincide con las afirmaciones de Krashen (1982).

La unidad didáctica diseñada a partir de esta experiencia, busca reformular las estrategias observadas, integrando actividades más estructuradas que atiendan a la necesidad de un desarrollo gramatical, sin renunciar al enfoque comunicativo. El equilibrio entre actividades guiadas, exposición natural y atención a la pretende que todo el alumnado pueda avanzar según su ritmo y capacidades individuales. La progresión en los tiempos verbales y la variedad de formatos comunicativos (individual, pareja, grupo) permiten no solo consolidar estructuras conocidas, sino introducir nuevas de forma significativa.

No obstante, la implementación de esta unidad didáctica no ha sido llevada a cabo, a excepción de una actividad. En ella se pudo observar que la dependencia del input oral comprensible y de la implicación activa del alumnado requiere un alto nivel de preparación docente y un seguimiento constante de la participación y las necesidades individuales. En grupos numerosos, esta gestión puede resultar compleja, lo que obliga en muchos casos a retrasar actividades o dedicar más tiempo de lo esperado.

Por otro lado, si bien el enfoque de Krashen minimiza el papel de la explicación gramatical única, en niveles superiores o contextos más exigentes, el alumnado podría necesitar una mayor atención a la forma lingüística para lograr una producción más precisa. Esta necesidad justifica la incorporación de fases breves de explicación lingüística, integradas de forma natural en la dinámica oral, como parte de una enseñanza equilibrada.

En definitiva, la experiencia analizada confirma que los principios de Krashen siguen siendo válidos y aplicables en el aula de Primaria, siempre que se adapten con sentido crítico y se combinen con otros enfoques cuando sea necesario. Consiste en diseñar entornos de aprendizaje inclusivos, motivadores y realistas, donde la lengua se utilice como medio de expresión y no como objeto de análisis. Esta perspectiva no solo promueve la adquisición de la lengua extranjera, sino que también potencia la autoestima, la colaboración y el pensamiento creativo del alumnado.

## **5.1 Interés profesional.**

La posible implementación de un enfoque metodológico basado en los principios de adquisición natural del lenguaje en un contexto escolar real, conlleva ciertos interrogantes desde el punto de vista profesional. Si bien se reconocen sus beneficios en términos de motivación, desarrollo de la fluidez oral y la disminución de la ansiedad, su aplicación en contextos educativos formales requiere ajustes en cuanto al marco teórico se refiere, especialmente en las primeras etapas de la enseñanza obligatoria.

Desde una perspectiva metodológica, se ha observado que un enfoque centrado en el input comprensible y en la creación de contextos comunicativos reales, genera una mejora en la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, su incorporación al aula no debe entenderse como una implementación inmediata del modelo teórico, sino como un proceso de integración progresivo que permita al alumnado adaptarse de forma natural a nuevas formas de interacción lingüística. Para garantizar este proceso, se tienen que tomar en cuenta factores como la formación del profesorado, la estructura organizativa del centro, el tamaño y la heterogeneidad de los grupos, así como la cultura pedagógica del entorno escolar.

Uno de los principales retos profesionales es el nivel de preparación que exige por parte del docente. A diferencia de metodologías más estructuradas, el modelo basado en la adquisición natural requiere una planificación más flexible, anticipando así las necesidades del grupo y ajustando los niveles de dificultad del input ofrecido al tiempo establecido. Esto implica, entre otros aspectos, una competencia lingüística elevada por parte del profesorado, así como habilidades de observación y gestión del aula.

En términos organizativos, la incorporación de horas dedicadas exclusivamente a la expresión oral conlleva ciertas incompatibilidades dentro de la planificación curricular establecida. Aunque desde una perspectiva pedagógica resulte positivo destinar tiempos concretos al desarrollo de la competencia oral, esta posibilidad se ve limitada por el currículo, que establece contenidos y bloques gramaticales que deben ser abordados en un periodo temporal determinado. Por ello, destinar parte del tiempo lectivo a sesiones centradas únicamente en la producción oral plantea dificultades a nivel de programación, ya que podría desajustar la secuencia de contenidos prevista.

El uso de dinámicas orientadas al desarrollo de la expresión oral supone una mejora en la competencia lingüística, especialmente en lo que respecta a la fluidez y la espontaneidad. Sin embargo, si ya en enfoques más estructurados centrados en contenidos gramaticales concretos pueden observarse diferencias notables entre el ritmo y el nivel del alumnado, cuando se introduce una mayor libertad estructural se evidencian aún más. Es decir, en actividades orales abiertas, donde cada estudiante participa en función de sus competencias lingüísticas, las diferencias individuales ya existentes en un grupo, tienden a ser aún más notables. Esto, genera diferentes ritmos de trabajo, lo que complica la planificación de actividades comunes.

Teniendo en cuenta los factores mencionados, la integración de propuestas centradas en la competencia oral debería generarse como un proceso que se desarrolle de forma progresiva a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria. Esta incorporación no conlleva la sustitución de bloques curriculares ni la reorganización completa del horario lectivo, sino una introducción gradual que permita adaptar el enfoque comunicativo a las características de aprendizaje del alumnado. En los primeros cursos, la propuesta se integraría de manera más puntual, dentro de actividades con una orientación más estructurada, creando dinámicas breves de interacción oral. A medida que se avanza en el dominio de la lengua, estas propuestas pueden adquirir una mayor presencia en la programación, permitiendo al alumnado desarrollar en mayor medida su competencia oral. De este modo, se favorece la transición metodológica sin interferir de manera radical en la programación didáctica.

Para que la implementación resulte efectiva, se necesita una mayor preparación por parte del profesorado, no solo en lo relativo al dominio lingüístico, sino también en la utilización de estrategias didácticas que favorezcan una observación sistemática del progreso del alumnado. En este enfoque, es necesario que el docente disponga de instrumentos que permitan registrar y valorar el rendimiento oral del grupo, mediante indicadores de logro que faciliten la mejora continua. Este proceso de seguimiento debe integrarse en la planificación anual, de modo que el trabajo sobre la expresión oral no se limite a momentos puntuales, sino que se configure como un eje dentro del desarrollo de la competencia comunicativa.

Cuando este tipo de enfoques se implementan con una estructura planificada y una adaptación correcta, se generan beneficios tanto a corto como a largo plazo. En los

primeros cursos, se observa un incremento en la disposición del alumnado a participar, así como una mejora en el uso oral de la lengua. A medida que se va afianzando, con ayuda de una mejor base gramatical, el uso espontáneo del idioma tiende a normalizarse dentro del aula, favoreciendo así un entorno lingüístico más cómodo. Esta exposición constante a situaciones comunicativas puede contribuir a la consolidación de un aprendizaje en donde el alumnado no solo memoriza estructuras, sino que adquiere la capacidad de aplicarlas de forma funcional. Si bien esto supone un cambio metodológico y requiere de una implicación activa por parte del profesorado, su implementación puede desarrollarse sin alterar completamente la estructura curricular existente. Se trata de encontrar un equilibrio entre lo que se exige desde el marco normativo y lo que favorece el aprendizaje natural del alumnado, permitiendo que la lengua se convierta en una herramienta de comunicación útil desde los primeros cursos.

## **6. BIBLIOGRAFIA.**

Junta de Castilla y León. (2022). *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, 30 de septiembre de 2022.  
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Alemany Press.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE.

Seidlitz, V. (2020). *What is the affective filter and why is it important in the classroom?* Seidlitz Education. <https://seidlitzeducation.com/2020/09/22/what-is-the-affective-filter/>

Consejo de Europa. (2001/2018). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Bailey, F., & Fahad, A. K. (2021). Krashen revisited: Case study of the role of input, motivation and identity in second language learning. *Arab World English Journal*, 12(2), 540-550. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no2.36>

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Gregg, K. R. (1984). *Krashen's Monitor Theory: Model and Theory*. **Journal of Second Language Acquisition**, 6(2), 125–143.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>