



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

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

TRABAJO FIN DE GRADO

Las destrezas comunicativas orales en la enseñanza del inglés.

Una propuesta de intervención para tercero de Educación Primaria

Estudiante: D^a Paula Escudero Martín

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2025

RESUMEN

Iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas contribuye a una adquisición más efectiva y natural del idioma, por lo que el desarrollo de la competencia comunicativa durante la etapa de Educación Primaria es de gran importancia, y, para su logro, es fundamental resaltar la capacidad de comunicarse sobre la mera memorización de reglas gramaticales. Así pues, el presente Trabajo de Fin de Grado plantea una propuesta de intervención dirigida al alumnado de 3º de Primaria, compuesta por ocho sesiones centradas en la adquisición de las destrezas comunicativas orales en Inglés como Lengua Extranjera. Como hilo conductor, se emplean contenidos relacionados con las rutinas y los horarios, utilizando la lengua inglesa como instrumento comunicativo dentro del aula. Finalmente, se aportan conclusiones en torno a la importancia de desarrollar las habilidades comunicativas orales en el aula de Inglés.

PALABRAS CLAVE

Comprensión oral, Comunicación, Educación Primaria, Expresión oral, Lengua extranjera, Propuesta de intervención.

ABSTRACT

Learning a foreign language at an early age contributes to a more effective and natural acquisition, thus developing the communicative competence in Primary School is essential. For its achievement, communication should be prioritized over grammar learning. Hence, this paper presents an intervention proposal aimed at 3rd grade Primary School students, consisting of eight sessions focused on the acquisition of oral communicative skills in English as a Foreign Language. As a main thread, contents related to routines and timetables are used, employing the English Language as a communicative tool in the classroom. Finally, conclusions are provided regarding the importance of developing oral communicative skills in the English classroom.

KEYWORDS

Listening, Communication, Primary Education, Speaking, Foreign language, Intervention proposal.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	2
OBJETIVOS.....	3
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
1.1. La competencia comunicativa en el aula de Lengua Extranjera.....	4
1.2. La comprensión oral.....	6
1.2.1. Estrategias para su desarrollo en Educación Primaria	8
1.2.2. Actividades de <i>listening</i>	9
1.3. La expresión oral.....	13
1.3.1. Estrategias para su desarrollo en Educación Primaria	15
1.3.2. Actividades de <i>speaking</i>	18
2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	21
2.1. Marco legal.....	21
2.2. Justificación didáctica y metodológica	22
2.3. Objetivos, temporalización y recursos	23
2.4. Secuencia de las sesiones.....	25
2.4.1 Descripción de las actividades	26
2.4.2. Variantes de la propuesta	34
3. ASPECTOS FINALES	35
REFERENCIAS	36
ANEXOS	40

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en pleno siglo XXI, el dominio del inglés se ha convertido en una competencia esencial en diversos ámbitos. Esta trascendencia se debe, especialmente, a su amplia expansión a nivel mundial, impulsada por múltiples factores de carácter histórico, político y social. Algunos de los hechos más determinantes en relación con dichos factores hacen referencia a la globalización, el constante uso del inglés en los medios de comunicación y la influencia de los países de habla inglesa tanto en contextos económicos como culturales.

En consecuencia, la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en los centros educativos no solo se ha generalizado, sino que se ha transformado en una necesidad real. Aprender inglés ya no se percibe como una opción, sino como una prioridad para que los estudiantes puedan comunicarse eficazmente en un mundo cada vez más “exigente” en términos comunicativos.

Así pues, la educación lingüística, hoy en día, se concibe desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural (Consejo de Europa, 2020). Estos conceptos hacen referencia a la capacidad del alumnado para emplear las distintas lenguas que conoce en función del contexto comunicativo. Es decir, se trata de saber aprovechar y enlazar las destrezas lingüísticas y culturales que el individuo posee, en lugar de aprender nuevas lenguas por separado. En este sentido, el MCER (Consejo de Europa, 2020) resalta que, al relacionar sus conocimientos acerca de las lenguas que conoce, el aprendiz podrá comunicarse de manera eficaz, así como adquirir nuevas lenguas con mayor facilidad.

Por esta razón, se señala la significación de desarrollar la competencia comunicativa. Su fomento permite al alumnado comunicarse e interactuar con eficacia en la lengua meta, ser capaz de comprender y producir mensajes, además de ajustarse a cada contexto comunicativo y cultural.

Para ello, resulta crucial trabajar las destrezas comunicativas orales (*listening* y *speaking*), promoviendo que los estudiantes adquieran la lengua extranjera de manera significativa, simbólica y contextualizada. Esto resultará plenamente beneficioso y útil de cara a su aplicación en contextos reales.

JUSTIFICACIÓN

En primera instancia, la lengua inglesa ha ido expandiéndose por todo el mundo hasta consolidarse como una herramienta indispensable, lo que, a su vez, ha generado que su enseñanza en las escuelas se conciba como una necesidad. Así, la LOMLOE (2020) introduce un objetivo de etapa en Educación Primaria orientado a su adquisición, resaltando la idea de que el alumnado sea capaz de desenvolverse y comunicarse de manera efectiva en la lengua meta. Este aspecto está íntegramente relacionado con el desarrollo de la competencia comunicativa, destacando las destrezas comunicativas orales.

Por ello, diversos autores reconocen la importancia de trabajar las habilidades orales en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Tal como señala Nunan (1991), la capacidad de interactuar, que implica escuchar y hablar, es el aspecto más relevante en el proceso de adquisición de una nueva lengua, debido a su gran utilidad comunicativa. El desarrollo de las destrezas orales permite a los aprendices mantener una conversación, siendo esta una de las finalidades principales del aprendizaje lingüístico.

Adicionalmente, este Trabajo Fin de Grado me ha permitido consolidar el desarrollo de las competencias generales y específicas del título de Grado en Educación Primaria.

Competencias específicas que, de acuerdo con la Memoria de plan de estudios del título de grado maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (2010), se refieren a:

- Comprender y asimilar los fundamentos y principios lingüísticos, cognitivos y comunicativos en relación con la adquisición del Inglés como Lengua Extranjera.
- Dominar la gestión del currículo de Educación Primaria, así como comprender el desarrollo curricular del área Lengua Extranjera en la misma etapa educativa.
- Poseer la habilidad para diseñar y programar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Extranjera Inglesa, planteando, creando y desarrollando estrategias didácticas, recursos materiales y diferentes tareas y/o actividades en función de las características individuales del alumnado.

OBJETIVOS

En función de lo explicado en la introducción y la justificación, el presente Trabajo Fin de Grado persigue una serie de intenciones que traducimos en los siguientes objetivos:

- Señalar los aspectos más relevantes de la competencia comunicativa y de las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera.
- Planificar una propuesta de intervención para 3º de Primaria con el propósito de desarrollar las habilidades comunicativas orales en Lengua Extranjera de los estudiantes, mediante actividades y tareas que favorezcan un aprendizaje significativo.
- Describir la secuencia de sesiones dando cuenta de la temporalización y los recursos empleados, así como de los objetivos establecidos y de las variantes sugeridas.
- Aportar aspectos finales que, a modo de conclusiones, resalten la importancia de desarrollar las habilidades orales en Inglés como Lengua Extranjera en Educación Primaria.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. La competencia comunicativa en el aula de Lengua Extranjera

La competencia comunicativa es un aspecto fundamental en la adquisición de una lengua extranjera, ya que no solo conlleva conocer las reglas de la gramática, sino que también supone dominar su uso en diferentes contextos. Este término comprende un conjunto de habilidades y destrezas que proporcionan a un hablante la oportunidad de interactuar de manera eficaz dentro de una comunidad lingüística, ajustando su discurso a las circunstancias, el oyente y el contexto sociocultural.

Para entender la evolución del concepto “competencia comunicativa” es necesario partir de las teorías desarrolladas por los siguientes lingüistas.

En su obra “*Aspects of the theory of syntax*”, Noam Chomsky (1965) introdujo los términos competencia lingüística (*linguistic competence*) y actuación (*performance*) para explicar su teoría generativista del lenguaje.

La competencia lingüística se corresponde con el saber innato y subconsciente sobre las reglas gramaticales de la lengua, considerando la sintaxis, la morfología y la fonología. Chomsky señala que todas las lenguas poseen una estructura subyacente llamada Gramática Universal, permitiendo la adquisición instintiva del lenguaje. A su vez, la actuación se refiere a la puesta en práctica de la lengua en la interacción diaria, pudiendo verse influenciada por factores externos como la memoria, el nivel de concentración y el contexto.

Aunque esta distinción es clave en la teoría de Chomsky, el antropólogo Dell Hymes la criticó, argumentando que la competencia lingüística por sí sola no basta para explicar cómo los seres humanos podemos hacer uso de una lengua.

De este modo, Hymes (1972) amplió la teoría de Chomsky, y propuso el término competencia comunicativa (*communicative competence*) en su artículo “*On communicative competence*”, ya que, para él, el hablante debe conocer las pautas de la lengua, además de poseer la habilidad de ponerlas en práctica de manera eficaz, ajustándose al contexto comunicativo, es decir, debe saber qué decir, a quién, cuándo y cómo.

A partir de estas ideas, los lingüistas Canale y Swain (1980) desarrollaron un modelo de competencia comunicativa más detallado:

“Nuestra propia teoría tentativa de la competencia comunicativa incluye mínimamente tres competencias principales:

- Competencia gramatical. Incluyen el conocimiento de elementos léxicos y de reglas de morfología, sintaxis, semántica oracional y fonología.
- Competencia sociolingüística. Está compuesto por dos conjuntos de normas: reglas socioculturales de uso y del discurso. Su conocimiento es crucial para interpretar los enunciados en función de su significado social.
- Competencia estratégica. Compuesta por estrategias de comunicación (...) que pueden utilizarse para compensar los fallos de comunicación debidos a variables de rendimiento o a una competencia insuficiente.” (p. 28-31)

En 1981, Canale desarrolla una cuarta subcompetencia denominada “competencia discursiva”. Canale (1981) la define como:

“Dominio de la combinación de significados y formas para lograr un texto sin fisuras en diferentes modos (...) mediante el uso de dispositivos de cohesión que relacionan las formas de enunciado y las reglas de coherencia para organizar los significados.” (p. 9)

Este modelo ha sido de gran importancia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, siendo crucial para la aparición del Enfoque Comunicativo, el cual resalta la relevancia de promover prácticas para el desarrollo de habilidades comunicativas, en lugar de fomentar la memorización de reglas gramaticales.

Así pues, actualmente, la competencia comunicativa continúa siendo un concepto primordial en la didáctica de primeras y segundas lenguas, dado que enfatiza la necesidad de comprender cómo se emplean las estructuras lingüísticas eficazmente en diversos contextos socioculturales.

En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002, 2020), el estándar internacional que establece los niveles de competencia lingüística en el aprendizaje de idiomas, tiene como función principal proporcionar un marco para evaluar y describir el dominio de una lengua extranjera en la

enseñanza de esta, distinguiendo las cuatro competencias clave desarrolladas por Canale y Swain (1980): gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica.

El MCER (Consejo de Europa, 2002, 2020) resalta la importancia de que el docente proponga tareas y actividades que promuevan el desarrollo de dichas competencias. Así pues, destaca la competencia discursiva oral, puesto que permite a los educandos estructurar su texto de manera fluida y coherente en los distintos contextos comunicativos.

Tal como exponen Pérez y Pérez y Trejo Sirvent (2012), con el fin de potenciar esta competencia, se considera fundamental la práctica de actividades interactivas de carácter oral, donde los alumnos participen de forma activa. Este tipo de actividades, además de mejorar la competencia comunicativa, favorecen su capacidad de adaptación a numerosas situaciones y normas socioculturales.

Además, la adquisición de la competencia comunicativa tiene un fuerte impacto sobre el estudiante. Le proporciona la oportunidad de desarrollar varias destrezas, como expresarse con mayor seguridad, fluidez y precisión; e interactuar de una forma eficiente en diferentes contextos lingüísticos y culturales.

Adicionalmente, el rol del docente es primordial en este proceso. Según Pérez y Pérez y Trejo Sirvent (2012), para garantizar un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera, debe:

- Ser consciente de la relevancia de sus creencias sobre la enseñanza, dado que son plenamente influyentes en la actitud del alumnado.
- Promover la práctica oral constantemente, proporcionando estrategias que fomenten el uso del idioma tanto dentro del aula como en contextos reales.
- Ajustarse a las necesidades de cada alumno y a las innovaciones metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En definitiva, el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula es fundamental para que los estudiantes adquieran las habilidades y destrezas necesarias para desenvolverse eficazmente en la lengua meta.

1.2. La comprensión oral

“La comprensión oral se considera teóricamente un proceso activo en el que los individuos se centran en aspectos seleccionados de la información auditiva, construyen significado a

partir de los pasajes y relacionan lo que escuchan con el conocimiento existente” (O'Malley, Chamot & Küpper, 1989, p.18)

La comprensión oral, tradicionalmente, ha sido percibida como una habilidad receptiva; sin embargo, estudios y artículos actuales destacan su esencia activa.

Como bien menciona Bueno Lajusticia (1991), la comprensión oral es un proceso activo que está estrechamente relacionado con las otras tres destrezas de la lengua (comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral). Según Krashen (1985), cada destreza no debe desarrollarse separadamente, sino de forma integrada, con el objetivo de potenciar el aprendizaje de la lengua meta.

Así pues, la comprensión oral podría denominarse un proceso cognitivo complejo que implica la interacción de varios elementos.

Para adquirir una lengua extranjera correctamente, es necesario desarrollar una buena comprensión oral, identificando tres pilares fundamentales: input, interacción y motivación (Ellis, 1985). Esto significa que el docente debe proporcionar un input comprensible y relevante (Krashen & Terrell, 1983; Krashen & Mason, 2020), fomentar la participación activa del alumnado y adaptar los materiales a sus intereses, brindándoles la oportunidad de hacer predicciones sobre el contenido a trabajar, lo que impulsará su motivación y deseo por aprender.

También es de suma importancia reconocer las diferentes circunstancias que puedan suponer dificultades en el desarrollo de la comprensión oral. Según Bueno Lajusticia (1991), algunas de las barreras más comunes incluyen:

- Estructura del discurso. Los textos o discursos orales no planificados pueden suponer una clara falta de organización y cambios de tema constantes, e incluir información irrelevante, dificultando la comprensión del estudiante.
- Características del hablante. La pronunciación, entonación y acento pueden afectar la claridad del mensaje. Si no se practican adecuadamente, pueden, además de dificultar la capacidad de entendimiento de los alumnos, generar errores fonéticos.

Por otro lado, con respecto a los procesos cognitivos involucrados, es crucial distinguir los términos oír y escuchar. El primero de ellos hace referencia a la percepción de sonidos, mientras que el segundo implica entender e interpretar el mensaje transmitido. De acuerdo con Bueno Lajusticia (1991), el oyente debe captar el mensaje, además de asociar la

información a sus experiencias personales y conocimientos previos. Esto implica la intervención del conocimiento lingüístico (fonología, sintaxis y semántica), así como del conocimiento cultural, permitiendo al oyente comprender el contexto y, por ende, el significado real del mensaje.

Por su parte, Burleson (2011) expone que la comprensión oral se compone de una serie de procedimientos que facilitan el entendimiento del mensaje emitido por el hablante, a saber: oír, comprender, interpretar, reconocer y entender (inferir).

1.2.1. Estrategias para su desarrollo en Educación Primaria

Para garantizar una enseñanza eficaz de una lengua extranjera, es fundamental fomentar una sólida comprensión auditiva. Numerosos lingüistas y didactas han recopilado en sus obras las estrategias más efectivas en el desarrollo de la habilidad de escucha (*listening*). A continuación, se presentan las más destacadas.

En primer lugar, es preciso mencionar las estrategias de enseñanza propuestas por Scott y Ytreberg (1990):

- Utilizar constantes apoyos visuales, como expresiones faciales, movimiento en el aula, mímica e imágenes o dibujos como soporte adicional.
- Expresar la información de forma clara y simple, repitiéndola siempre que sea necesario.
- Realizar pausas durante las explicaciones.
- Formular cuestiones sencillas sobre el contenido del discurso, tanto de predicción como sobre lo ya escuchado.
- Evitar sobrecargar de ideas a los estudiantes, puesto que su capacidad de concentración es limitada.
- Comprobar en varias ocasiones si los alumnos comprenden la información transmitida, mediante sus gestos, expresiones y comentarios.
- Implementar actividades de escucha que combinen momentos de movimiento con otros de silencio y calma.

Adicionalmente, la organización British Council (s.f.), con el fin de apoyar a los maestros en la enseñanza del inglés, propone una serie de estrategias que facilitan el entendimiento de los discursos orales en dicha lengua:

- Captar la atención del alumnado a través de una entonación expresiva y exagerada.
- Destacar las palabras más relevantes del texto, reforzando su significado.
- Emplear textos cuyo tema principal sea familiar para los niños.
- Parafrasear y repetir algunas de las ideas clave con frecuencia.
- Estimular la autoconfianza de los estudiantes, haciéndoles entender que cometer errores no es algo negativo.
- Exponer con claridad los propósitos de las actividades de escucha y asegurarse de que los comprenden.
- Poner en práctica diversas tareas de escucha en distintas etapas: antes, durante y después.

Otra de las estrategias más citadas es la utilización de materiales variados, con el fin de evitar que los niños pierdan el interés al trabajar siempre con el mismo tipo de texto. En este sentido, Nunan (2002) señala la significación de utilizar materiales auténticos (*realia*) para facilitar la comprensión oral en una Lengua extranjera.

Por su parte, Ur (1984) propone una lista de textos orales de la vida real que pueden ser empleados como actividades de escucha en el aula. Esta lista incluye: noticias de la televisión, conversación en una fiesta, anuncios en aeropuertos o estaciones, instrucciones para llegar a un lugar, entrevistas, diálogos en películas, programas de televisión, series...

1.2.2. Actividades de *listening*

En primer lugar, Field (1998) considera que la comprensión oral debe incluir actividades específicas en cada etapa del proceso:

- Antes de la escucha (*pre-listening*). Incluyen actividades para predecir el contenido del audio y abordar el vocabulario de antemano. Estas tareas, con una duración aproximada de cinco minutos, tienen como objetivos principales impulsar la motivación del estudiantado y contextualizar la actividad.

- Durante la escucha (*while listening*). Se plantean cuestiones generales para entender el contexto de lo que se está escuchando (*extensive listening*), así como cuestiones más específicas que permiten desarrollar una comprensión más detallada de las ideas expuestas (*intensive listening*).
- Después de la escucha (*post-listening*). Engloba actividades donde se analizan algunos aspectos del lenguaje utilizado en el audio, realizando inferencias sobre el vocabulario empleado y su relación con el contexto.

Por otro lado, existen numerosos ejemplos de actividades de *listening* que se pueden desarrollar en el aula de Educación Primaria en función de los objetivos de aprendizaje. Scott y Ytreberg (1990) proponen un conjunto de categorías de actividades, así como diferentes ejemplos.

Primero, se encuentran las actividades *listen and do*, que requieren que los estudiantes realicen acciones en respuesta a lo escuchado:

- Escuchar y seguir instrucciones. El maestro da instrucciones durante la lección, como “sal a la pizarra”, y los alumnos deben ejecutarlas.
- Escuchar y moverse. Los niños han de seguir las indicaciones del maestro, reforzando el vocabulario. Un ejemplo es “salta cinco veces”.
- Escuchar y levantar la mano. En este tipo de actividades el estudiante debe levantar la mano cuando escuche un sonido o palabra clave, como un número o el sonido /d3/, por ejemplo.
- Escuchar y hacer mímica. Mientras el docente narra una historia, el alumnado debe representar lo que está escuchando con mímica.
- Escuchar y dibujar. Los estudiantes escuchan una descripción oral y dibujan lo que entienden, facilitando el aprendizaje de vocabulario.

Otro tipo de tareas son las actividades *listening for information*, que fomentan la comprensión de detalles concretos dentro de un discurso o texto oral:

- Escuchar e identificar. El maestro proporciona una descripción y diferentes opciones a los alumnos, y ellos deben seleccionar la opción correcta.

- Escuchar y corregir. En esta actividad se proporciona la descripción incorrecta de una imagen a los estudiantes, quienes deben corregir los errores en la información, teniendo la imagen como apoyo.
- Escuchar y ordenar. Los niños escuchan un texto oral y ordenan una serie de imágenes o hechos desordenados en función de la información transmitida.
- Escuchar y responder cuestionarios. Los estudiantes reciben una serie de preguntas escritas acerca de un texto oral, a las que deben responder según lo comprendido.
- Escuchar y colorear. La tarea consiste en colorear un dibujo en blanco según una serie de indicaciones orales.
- Escuchar y completar la información. Consiste en rellenar espacios en un texto escrito o tabla con información extraída de una canción, audio...

También se han de implementar actividades *listen and repeat*, que contribuyen a mejorar la pronunciación y consolidar el vocabulario.

- Rimas. Los niños escuchan y repiten rimas, facilitando la adquisición de palabras y sonidos.
- Canciones. La escucha y repetición de canciones es un recurso que mejora la fluidez oral y la pronunciación.
- Ejercicios de repetición. El maestro recita palabras o frases y los estudiantes deben repetirlas, favoreciendo la pronunciación y memorización del vocabulario.

Por último, cabe resaltar la categoría *listening to stories*. De acuerdo con Scott y Ytreberg (1990), “Los cuentos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del niño y, sobre todo, en el desarrollo del lenguaje (p.28)”. Así pues, las tareas más destacadas son:

- Escuchar historias. El profesor narra historias o cuentos sin leer, siendo posible hacer modificaciones en el lenguaje según el nivel de los alumnos. Los cuentos más utilizados en Educación Primaria son los cuentos de hadas tradicionales, como “Caperucita Roja”.
- Crear historias. A través de la creación de historias en conjunto, se promueve la creatividad y participación de los niños.

- Leer historias. El maestro lee cuentos escritos, permitiendo a los estudiantes escuchar y adquirir estructuras lingüísticas en la lengua meta, así como enriquecer su vocabulario.

En definitiva, las actividades de *listening* expuestas por Scott y Ytreberg (1990) facilitan el desarrollo de la comprensión auditiva de forma activa y diversa, ajustándose a la edad y nivel de los educandos.

Por otra parte, Porter y Roberts (1981) señalan la importancia de que los maestros diseñen actividades de escucha auténtica, donde se utilicen los objetos mencionados con anterioridad (Ur, 1984). Reiteran que es crucial que los alumnos desarrollen la capacidad de escuchar en contextos reales, puesto que es donde van a poner en práctica esta habilidad.

Destacan que es preferible emplear actividades basadas en experiencias, en lugar de ejercicios simples como completar espacios o responder preguntas. Por ello, proponen numerosas actividades, entre ellas:

- Escuchar la radio.
- Escuchar conversaciones cara a cara.
- Escuchar saludos y bienvenidas.
- Escuchar llamadas telefónicas.
- Escuchar conversaciones a escondidas.
- Ver y escuchar series y películas.
- Escuchar canciones.

Sin embargo, Behiels (1988) considera que, antes de enfrentarse a situaciones reales en la lengua que están aprendiendo, los alumnos deben familiarizarse con el discurso oral mediante una serie de ejercicios concretos. Entre ellos se incluyen:

- Ordenar cronológicamente un texto. El objetivo principal de este tipo de ejercicios es identificar y conocer la información de un texto oral antes de trabajarlo con mayor profundidad.
- Elegir la opción correcta. Incluye actividades de verdadero o falso, cuestiones de opción múltiple, asociar descripciones con imágenes... Este tipo de tareas tiene como finalidad introducir el contenido.

- Organizar las ideas. Estos ejercicios favorecen la estructuración de la información, así como la comprensión auditiva, desarrollando varias habilidades al mismo tiempo.
- Seguir indicaciones. Engloba actividades que promueven la comprensión oral y la ejecución de instrucciones. Un ejemplo sería seguir una ruta en un mapa o plano a partir de indicaciones orales.
- Extraer información a partir de un texto incompleto. Además de trabajar la comprensión auditiva, estos ejercicios implican la reconstrucción de información, fomentando la coherencia discursiva.

En suma, este tipo de actividades propuestas por Behiels (1988) permiten al docente comprobar si el texto es comprendido por los niños, aunque no son suficientes por sí solas para desarrollar por completo la comprensión oral. No obstante, son un recurso valioso para comenzar a desarrollar esta habilidad.

En base a lo anterior, se concluye que el desarrollo de la comprensión oral (*listening*) implica la implementación de actividades en diferentes etapas (Field, 1998), que sean variadas y se adapten al nivel del estudiantado (Scott & Ytreberg, 1990). Además, es crucial incluir ejercicios de escucha introductorios (Behiels, 1988), y combinarlos con tareas basadas en contextos reales (Porter & Roberts, 1981), con el objeto de favorecer un aprendizaje significativo.

1.3. La expresión oral

La expresión oral es “la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no solo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos” (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

De acuerdo con Rodríguez (2010), la expresión oral es un proceso interactivo que proporciona múltiples beneficios a quienes la adquieren, permitiéndoles establecer relaciones interpersonales, acceder a información con mayor facilidad y debatir o contrastar información sobre un asunto.

Rabéa (2010) expone que, para desarrollar la producción oral, el hablante debe cumplir una serie de requisitos esenciales.

El primero de los requisitos es que debe conocer la lengua, es decir, para expresar un discurso oral, es necesario tener en cuenta la gramática, el vocabulario y las estructuras lingüísticas.

Otro aspecto señalado por Rabéa (2010) es la habilidad o destreza, que implica “ser capaz de tomar decisiones, en el transcurso de la propia conversación, y así adaptar nuestro discurso al contexto en el que estamos actuando.” (p.10)

La puesta en práctica de la producción oral también incluye que el hablante adquiriera sub-destrezas perceptivo-motoras, las cuales son trabajadas en el aula, ya que no están conectadas con ningún contexto en concreto. Estas sub-destrezas se fortalecen a través de la realización de actividades mecánicas cuyo objetivo principal es conocer el funcionamiento de la lengua meta. Algunos ejemplos de actividades son la memorización de textos, repetición de conceptos, lectura en voz alta...

Por último, Rábea (2010) destaca la relevancia de las experiencias en interacciones orales, tanto en contextos reales como simulados, puesto que la participación activa y la práctica constante son cruciales en la adquisición de esta competencia.

Así pues, una vez expuestos los requisitos esenciales en un hablante, Rábea (2010) explica que, para que la adquisición de la expresión oral sea efectiva, el maestro debe seguir un patrón de enseñanza, que consta de los siguientes puntos:

- **Presentación.** En primer lugar, se debe llevar a cabo una fase inicial donde se introduce la habilidad. El alumno forma parte del proceso comunicativo a través de la escucha y la observación.
- **Reproducción.** Los estudiantes ponen en práctica la habilidad de producción oral mediante la repetición de estructuras y frases simples, familiarizándose con la lengua extranjera.
- **Tareas semi-guiadas.** Con el fin de motivar la utilización de la lengua meta, se llevan a cabo actividades prácticas sencillas que permiten a los niños consolidar las estructuras gramaticales.
- **Interacción libre.** Por último, se realizan actividades y ejercicios de forma autónoma y espontánea. Algunos ejemplos de actividades son los debates o discusiones.

De este modo, los alumnos adquieren la competencia expresiva de forma gradual, aumentando su autonomía en el uso de la lengua meta.

Sin embargo, cabe resaltar que pueden surgir dificultades lingüísticas y afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Kalan (2007), las más comunes incluyen:

- Inseguridad y temor a hablar en público por el miedo a equivocarse.
- Dificultades para recordar el vocabulario o encontrar las palabras adecuadas.
- Problemas gramaticales.
- Falta de fluidez.
- Miedo ante la posible reacción del docente y los compañeros.
- Utilización de temas superficiales y/o personales.
- Problemas en la pronunciación y entonación.
- Dificultades para responder con rapidez.
- Falta de comprensión oral.

En este sentido, resulta fundamental tener en cuenta el papel del docente en la enseñanza de la producción oral. Según Rodríguez (2010), en el ámbito educativo, la expresión oral constituye la primera habilidad que los alumnos deben desarrollar, puesto que es la base de todo aprendizaje. Por este motivo, resulta esencial que el profesorado contemple el modelo lingüístico que emplea, dado que este será un aspecto crucial en la formación académica y personal de los niños.

1.3.1. Estrategias para su desarrollo en Educación Primaria

Según O'Malley (2015), el éxito académico de un alumno depende, en gran medida, de su capacidad para expresarse oralmente. Así pues, es de suma importancia desarrollar dicha habilidad desde una edad temprana de manera efectiva.

De esta forma, O'Malley (2015) recopila un conjunto de sugerencias en función de los distintos contextos y necesidades de los estudiantes.

Las estrategias más eficaces para promover la expresión oral tanto en casa como en el colegio incluyen:

- Brindar a los estudiantes la oportunidad de preparar sus respuestas, ofreciéndoles una serie de preguntas o temas de antemano.
- Aumentar el tiempo de espera de una respuesta.
- Emplear actividades y ejercicios de recitación oral, favoreciendo la fluidez (poesía, teatro...).
- Desarrollar actividades orales que combinen el debate, las presentaciones o exposiciones, responder preguntas...
- Utilizar marionetas en la comunicación de ideas.
- Evitar interrumpir a los niños mientras hablan.
- Implementar actividades multisensoriales, desarrollando el lenguaje descriptivo.

Para los alumnos que se muestran ansiosos a la hora de hablar en la lengua meta es fundamental poner en práctica estrategias que eviten que estos se sientan presionados:

- Preparar al estudiante antes de llevar a cabo la tarea, con el fin de que este sea capaz de responder oralmente.
- Plantear cuestiones de sí o no.
- Hacer preguntas proporcionando varias opciones.
- Permitir al niño que responda mediante gestos u otros métodos no verbales.
- Proponer preguntas cuya respuesta sea una única palabra.
- Aumentar la complejidad de las respuestas de manera gradual.

Con respecto a aquellos alumnos que tienen dificultades para organizar sus respuestas, es crucial desarrollar estrategias que estructuren sus pensamientos:

- Ofrecer esquemas, mapas conceptuales y diagramas que les ayuden a organizar las ideas.
- Plantear cuestiones muy concretas.
- Ayudar al alumno, a través de indicaciones verbales, a centrarse.

- Dar tiempo para que se preparen las respuestas.

Para los niños que tienen problemas a la hora de encontrar la palabra que desean utilizar, las estrategias más adecuadas son las siguientes:

- Desarrollar actividades y tareas de vocabulario.
- Trabajar las asociaciones, la categorización, los sinónimos y los antónimos.
- Promover actividades descriptivas.
- Sugerir el término que el niño puede querer transmitir.

Por último, para aquellos alumnos que tienen dificultades en la comunicación social y en el desarrollo de habilidades pragmáticas, O'Malley (2015) recomienda:

- Proporcionar indicaciones sobre cómo deben comportarse.
- Enseñar a los niños con anterioridad cómo deben comportarse.
- Realizar actividades y ejercicios grupales y por parejas, con el fin de que los alumnos con dichas dificultades puedan ser ayudados por sus compañeros.

En definitiva, el desarrollo de la expresión oral es esencial para el rendimiento escolar, y exige que los docentes pongan en práctica estrategias que favorezcan la fluidez oral, la estructuración y organización del discurso, la ampliación del vocabulario y el desarrollo de la comunicación social, siempre adaptándose a las necesidades y dificultades de cada estudiante.

Adicionalmente, Kayi (2006), en su artículo “*Teaching speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language*”, propone un conjunto de sugerencias clave para enseñar la expresión oral en una lengua extranjera, destacando lo siguiente:

- Brindar a los estudiantes múltiples oportunidades para expresarse verbalmente en la lengua que están aprendiendo, utilizando materiales auténticos (*realia*) y fomentando el trabajo colaborativo.
- Asegurarse de que todos los alumnos participen en las actividades de *speaking*.
- Evitar que el maestro hable más que los niños.
- Observar cómo trabajan los alumnos en grupos.

- Proveer una retroalimentación positiva ante las respuestas de los alumnos tanto de forma oral como escrita.
- Plantear cuestiones estimulantes que inciten a los alumnos a hacer uso de la lengua meta.
- Evitar corregir con demasiada frecuencia los errores de pronunciación de los estudiantes.
- Implementar actividades de producción oral tanto dentro del aula como fuera.
- Proporcionar el vocabulario necesario antes de llevar a cabo la actividad oral.

En definitiva, Kayi (2006) plantea una serie de estrategias para desarrollar la habilidad de expresión oral, resaltando la relevancia de promover la participación y motivar a los niños a hablar en la lengua extranjera.

Por otra parte, Rábea (2010) menciona diversas estrategias a considerar a la hora de diseñar tareas y actividades de expresión oral:

- Proponer actividades creativas y originales, basándose en los intereses y experiencias de los alumnos.
- Plantear actividades que promuevan la comunicación, mejorando la fluidez y naturalidad en la producción oral.
- Desarrollar actividades que favorezcan una interacción significativa y constante.
- Implementar actividades que impulsen el aprendizaje autónomo.

En síntesis, la expresión oral es esencial para alcanzar el éxito escolar y requiere que los maestros apliquen unas estrategias concretas. Tanto O'Malley (2015), como Kayi (2006) y Rábea (2010) señalan la importancia de crear un clima participativo en el aula, motivando a los alumnos a aprender mediante el diseño de actividades variadas que mejoren su competencia comunicativa.

1.3.2. Actividades de *speaking*

Según Lucas López y Delgado Cedeño (2022), el desarrollo de la expresión oral en el aula requiere la realización de actividades diarias que, además de atender a las necesidades

educativas de los alumnos, permitan que el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiriera un carácter dinámico, divertido e interactivo. Al poner en práctica las estrategias mencionadas anteriormente y al implementar este tipo de tareas, se fortalecerán las habilidades comunicativas orales del alumnado, creando un ambiente participativo y enriquecedor.

Lucas López y Delgado Cedeño (2022) proponen las siguientes actividades:

- Diálogos. El diálogo desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la producción oral y el aprendizaje interactivo. Como señala Camps (coord.) (2006), es esencial que los asuntos a abordar en el diálogo sean atractivos y estimulantes para los niños, de tal forma que se sientan motivados a hablar sobre temas que les interesan.
- Juegos de roles. Citando a Zarza (2012), este tipo de actividades constituye un recurso valioso para introducir contenidos de la material y valores, al mismo tiempo que se promueve un aprendizaje significativo.
- Dramatización. La dramatización, de acuerdo con Lucas López y Delgado Cedeño (2022), “es la acción de dar forma a personajes concretos (...)” (p.7). Esta actividad favorece el desarrollo del lenguaje y estimula la imaginación y creatividad de los niños, otorgándoles la posibilidad de expresar sus ideas, creencias y sentimientos libremente.
- Narración de cuentos. La narración de cuentos consiste en enumerar acciones, ya sean ficticias o reales, de forma lineal o cíclica. El principal objetivo de esta tarea es favorecer la capacidad de expresión. No obstante, su uso también conlleva muchos otros beneficios, como el desarrollo del pensamiento crítico e imaginativo, el conocimiento de nuevos temas y la motivación del estudiantado.

Así pues, las actividades propuestas por Lucas López y Delgado Cedeño (2022) son primordiales para el fortalecimiento de la producción oral, favoreciendo un clima educativo dinámico, motivador y significativo.

Por otro lado, Suban (2021) también presenta una serie de actividades de *speaking*. Además de las propuestas por Lucas López y Delgado Cedeño (2022), Suban (2021) resalta las citadas a continuación:

- Encuestas. Se recomienda que los estudiantes realicen encuestas relacionadas con los contenidos abordados en la asignatura, con el fin repasar el vocabulario mientras se practica el habla en la lengua meta. Las encuestas constituyen una tarea que ofrece múltiples beneficios, destacando que permiten al alumno adoptar un papel protagonista,

promoviendo una participación constante que contribuye al fortalecimiento de la competencia comunicativa oral.

- Descripción de imágenes. De acuerdo con Canning-Wilson (1999), la descripción de imágenes como actividad oral resulta plenamente beneficiosa, ya que estas favorecen el aprendizaje al motivar al estudiante a pensar, inferir y deducir algunas ideas.
- Encontrar las diferencias. Esta actividad pretende que el alumno compare y contraste dos imágenes, desarrollando tanto la expresión oral como la capacidad de atención y observación.
- Completar la historia. Se trata de una tarea dinámica e interesante en la que los alumnos participan de forma activa en la creación de una historia iniciada por el profesor. De este modo, contribuye a la mejora la producción oral, promueve la implicación de los educandos y despierta su interés por aprender.

En conclusión, las actividades sugeridas por Suban (2021), junto con las propuestas por Lucas López y Delgado Cedeño (2022), son herramientas esenciales para el enriquecimiento de la expresión oral en alumnos de Educación Primaria. Estas tareas, además de contribuir al desarrollo de dicha competencia, resultan un recurso valioso para impulsar actitudes positivas en el aula, tales como la imaginación y originalidad, el interés por el aprendizaje y la intervención constante por parte de los alumnos, creando así un ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

2.1. Marco legal

La propuesta didáctica presentada a continuación ha sido diseñada conforme a lo establecido en la LOMLOE, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. En este sentido, la propuesta tiene como finalidad favorecer el desarrollo de las siguientes competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.

Asimismo, se han tenido en cuenta los aspectos recogidos en el Boletín Oficial del Estado, *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.

Igualmente, se consideran las disposiciones del Boletín Oficial de Castilla y León, *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*.

En lo relativo al *Real Decreto 157/2022*, la unidad didáctica contribuirá al desarrollo de los objetivos de etapa b y f.

También se atenderá al contenido de carácter transversal número 2, el cual establece que “desde todas las áreas se trabajará la educación para la convivencia escolar proactiva, orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza” (p.10).

Respecto al *Decreto 38/2022*, se abordarán los contenidos recogidos en el BLOQUE A: Comunicación, que incluyen:

- Estrategias básicas y elementales de uso común para la comprensión y la expresión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Funciones comunicativas básicas de uso común adecuadas al ámbito y al contexto.

Por otra parte, la propuesta didáctica contribuirá a la adquisición de las competencias específicas 1, 2, 3 y 5, así como a la consecución de los criterios de evaluación 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2 y 5.2.

2.2. Justificación didáctica y metodológica

La propuesta de intervención que se presenta, titulada “*Are our routines the same?*” (Anexo I), está dirigida al alumnado de 3º de Educación Primaria y tiene como objetivo principal el desarrollo de las destrezas orales en la lengua inglesa, específicamente las habilidades de comprensión y expresión oral (*listening* y *speaking*).

La elección de este tema responde a la necesidad de fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de Lengua Extranjera – Inglés, la cual, según Hymes (1972), implica no solo conocer las pautas de dicha lengua, sino también saber ponerla en práctica de manera eficaz y adecuada al contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa.

Así pues, la enseñanza de una lengua extranjera debe centrarse en brindar a los estudiantes oportunidades reales de interacción oral, priorizando el desarrollo de la competencia comunicativa por encima de la simple memorización de reglas gramaticales, promoviendo el aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista legislativo, y tal como se ha señalado anteriormente, esta propuesta pretende contribuir al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, la competencia plurilingüe y la competencia personal, social y de aprender a aprender, todas ellas recogidas en la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). En este sentido, la unidad didáctica denominada “*Are our routines the same?*” favorece situaciones comunicativas donde el alumno sea capaz de comprender y expresar mensajes orales adecuados a las características de su nivel y curso académico.

Por otro lado, tradicionalmente, las destrezas orales han sido relegadas a un segundo plano en la enseñanza de la lengua inglesa, haciendo especial énfasis en las actividades escritas (*reading* y *writing*). Sin embargo, en la actualidad, tanto la comprensión como la expresión orales están recibiendo una mayor relevancia, dado que se considera fundamental promover un aprendizaje activo.

Así pues, otro de los principales propósitos de esta propuesta de intervención es romper con los enfoques tradicionales mediante la implementación de actividades lúdicas, dinámicas y participativas, adoptando una metodología más innovadora.

Por ello, se incorporan propuestas de diversos autores como Scott y Ytreberg (1990), quienes agrupan las diferentes actividades de *listening* en categorías como *listen and do*,

listening for information, listen and repeat y *listening to stories*. Además, se integran tareas de producción oral, como diálogos, encuestas, descripciones, creación de historias, entre otras; siguiendo las estrategias y sugerencias de enseñanza propuestas por O'Malley (2015), Kayi (2006) y Rábea (2010).

Asimismo, se propone desarrollar una tarea final diferenciada en dos partes durante las dos últimas sesiones de la unidad. En primer lugar, se plantea la creación de un cómic sobre las rutinas diarias como una tarea de comprensión oral, empleando la actividad "*picture dictation*", explicada por Scott y Ytreberg (1990). La segunda fase consiste en la exposición oral de los trabajos elaborados de forma individual, con el objeto de fomentar la expresión oral a través del uso contextualizado de los contenidos trabajados a lo largo de las diferentes lecciones.

En definitiva, el diseño de la presente unidad didáctica se basa en la incorporación de un enfoque comunicativo activo e innovador, promoviendo un aprendizaje significativo y motivando a los estudiantes a aprender una lengua extranjera. De este modo, se pretende desarrollar su capacidad para emplear el lenguaje en situaciones comunicativas reales.

2.3. Objetivos, temporalización y recursos

Tal y como se ha señalado anteriormente, la unidad didáctica está enfocada al desarrollo de la competencia comunicativa oral en la lengua inglesa. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos generales:

- Desarrollar la capacidad de escucha activa para comprender mensajes orales en inglés.
- Fomentar la construcción y producción oral de oraciones sencillas en presente, en diferentes formas (afirmativa, negativa e interrogativa), adaptadas a situaciones comunicativas simples.
- Aumentar el interés y motivación del alumnado hacia el aprendizaje, adquisición y puesta en práctica de la lengua extranjera inglesa.
- Promover la interacción oral en lengua inglesa entre compañeros en el contexto de aula.

- Favorecer un aprendizaje significativo del inglés, permitiendo a los estudiantes aplicarlo en contextos reales y auténticos.

Por otra parte, la propuesta didáctica ha sido diseñada para implementarse al final del segundo trimestre del curso académico, como último tema de la asignatura en dicho periodo. Tendrá una duración de tres semanas, con un total de ocho sesiones de sesenta minutos cada una. Durante las dos primeras semanas, se llevarán a cabo las seis primeras sesiones, tres por semana, y en la última semana se desarrollarán las dos sesiones restantes, que estarán dedicadas a la creación y exposición de la tarea final.

A continuación, se presenta el cronograma correspondiente a la unidad, el cual podría variar en función de la fecha de inicio de las vacaciones de Semana Santa:

17 de marzo	18 de marzo	19 de marzo	20 de marzo	21 de marzo
Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3
24 de marzo	25 de marzo	26 de marzo	27 de marzo	28 de marzo
Sesión 4		Sesión 5		Sesión 6
31 de marzo	1 de abril	2 de abril	3 de abril	4 de abril
Sesión 7 (tarea final)		Sesión 8 (tarea final)		

Para el correcto desarrollo de la unidad didáctica, se requiere el uso de recursos diversos, tanto materiales como digitales.

A lo largo de las ocho sesiones, se emplearán recursos comunes como los palos depresores con los nombres de los alumnos, utilizados como herramienta de participación equitativa (Kayi, 2006); así como el ordenador, los altavoces, la pizarra y la pantalla digital.

Entre los recursos específicos de cada sesión, destacan las historias con diferentes formatos (cuento pop-up, Kamishibai y cuento en rima) para trabajar el *storytelling* (Scott & Ytreberg, 1990), además de las tarjetas ilustradas que representan las acciones de los cuentos.

También se utilizarán cartulinas, folios, tablas de encuestas (Suban, 2021), imágenes para describir (Anexo II) y fichas de trabajo para la realización de actividades de comprensión oral; audios y canciones relacionadas con el contenido (Porter & Roberts, 1981); juegos interactivos de la aplicación Wordwall; cartas con ilustraciones para construir oraciones; relojes manipulativos; cartones de bingo y bolas con los resultados; cartas del juego “*Who is who*”, fomentando el diálogo (Lucas López & Delgado Cedeño, 2022); y una presentación digital tipo concurso para trabajar la expresión y comprensión oral, con actividades como

“encuentra las diferencias” (Suban, 2021), “escoge la opción correcta” (Behiels, 1988), “escucha y corrige” (Scott & Ytreberg, 1990)...

Por último, en las dos últimas sesiones, dedicadas a la creación y exposición de la tarea final, será necesario un ejemplo de cómic terminado para explicar en qué consiste la actividad, y las plantillas del mismo (Anexo III), a partir de las cuales los estudiantes elaborarán su trabajo.

2.4. Secuencia de las sesiones

En primer lugar, cabe señalar que cada sesión está compuesta por, aproximadamente, cuatro o cinco actividades, además de la rutina, que se llevará a cabo al inicio de cada sesión y tendrá una duración de entre 5 y 7 minutos, dependiendo del desarrollo de la misma.

La rutina consiste en la asignación de un encargado (por orden de lista), quien es denominado “*mini teacher*”, mientras se canta una breve canción de bienvenida. Tras ello, el encargado recibe un micrófono de juguete y se dirige al ordenador, donde procede a girar una ruleta digital compuesta por imágenes representativas de vocabulario abordado en los temas anteriores, tales como animales, deportes, comida, entre otros.

Los demás estudiantes no pueden ver la ruleta y deben adivinar el objeto o concepto que ha sido seleccionado. Para lograrlo, ellos levantan la mano y formulan cuestiones cuya respuesta sea “*Yes, it does*” o “*No, it doesn’t*”, mientras el encargado acerca el micrófono a aquellos niños que planteen las preguntas y las responde.

Esta actividad tiene como principal objetivo ofrecer una introducción dinámica y atractiva a la clase de inglés, facilitando un cambio de asignatura que resulte ameno y motivador para el alumnado.

Por otro lado, cabe señalar que la mayoría de las sesiones siguen una misma estructura, en la que, inicialmente, se desarrollan tareas de comprensión oral y, más tarde, de expresión oral. Esta secuencia favorece que el filtro afectivo se mantenga bajo, puesto que, a través de la escucha, los estudiantes se familiarizan con la lengua, lo cual, posteriormente, les permite afrontar las actividades de *speaking* con una mayor seguridad y confianza.

2.4.1 Descripción de las actividades

Primera sesión

En la primera sesión, una vez finalizada la rutina, se presenta el nuevo vocabulario, relacionado con las rutinas diarias, mediante la lectura del cuento pop-up “*Super Sam*”, con una duración aproximada de veinte minutos. A lo largo de la lectura, la maestra realiza pausas para promover la intervención del alumnado, permitiendo que aporten ideas, hagan comentarios y planteen dudas.

Más tarde, se desarrolla la tercera actividad, de quince minutos, donde los estudiantes trabajan en parejas. Cada grupo recibe diez imágenes relacionadas con las rutinas abordadas en el cuento, además de una cartulina. La maestra vuelve a leer la historia, esta vez sin pausas, y los alumnos deben ordenar las imágenes conforme a lo que están escuchando y pegarlas en la cartulina. Los trabajos se exponen en una de las paredes del aula, con el fin de utilizarlos como apoyo visual para tareas posteriores.

La cuarta actividad, de cinco minutos de duración, recibe el nombre de “*Sam says*”, ya que es una adaptación del juego “*Simon says*”. Inicialmente, cada pareja recibe una tarjeta diferente con una acción de la rutina. La profesora enuncia diferentes acciones y los alumnos han de representarlas con gestos, solo en el caso de que la oración comience con “*Sam says*” y si la acción coincide con su tarjeta. En el caso de incumplirlo, quedan eliminados, fomentando la escucha activa y la atención.

En la quinta tarea, con una duración de diez minutos, se selecciona a un estudiante al azar con los palos depresores, y este escoge una tarjeta con una rutina, para representarla frente al grupo mediante gestos. Los compañeros, sin ver la tarjeta, deben adivinar de qué rutina diaria se trata, trabajando el vocabulario oralmente. Cabe señalar que todos los alumnos participan en esta actividad.

Finalmente, la sesión concluye con una breve actividad de repetición, con el fin de reforzar la pronunciación. La docente enuncia diversas oraciones incluyendo el vocabulario de las rutinas y utilizando diferentes pronombres, enfatizando el uso de la “-s” en la tercera persona del singular.

Segunda sesión

La segunda sesión, al igual que las demás, comienza con la actividad de rutina durante los primeros cinco minutos. Una vez completada, se lleva a cabo un breve repaso oral del vocabulario mediante la aplicación “*Wordwall*”. El juego empleado se llama “Abre cajas” y, como su propio nombre indica, consiste en abrir cajas que incluyen imágenes de las rutinas. Los estudiantes levantan la mano y nombran la acción correspondiente. Esta actividad tiene una duración de cinco minutos.

La tercera tarea, con una duración de cinco minutos, consiste en la audición de la canción “*Every day*”, en relación con las rutinas diarias. La canción se reproduce una vez, con el fin de fortalecer la comprensión auditiva.

A continuación, los alumnos reciben una ficha de trabajo con la actividad “*Choose the correct option*” en relación con la canción previamente escuchada. Dado que la canción describe la rutina de dos niños, se les presentan varios apartados, cada uno con tres imágenes y el nombre de uno de los niños de la canción. Los alumnos, de forma individual, deben seleccionar las imágenes que corresponden a las acciones diarias del niño indicado. Para ello, la canción se reproduce una o dos veces más, según las necesidades del alumnado. Esta tarea se desarrolla a lo largo de quince minutos.

Posteriormente, en la quinta actividad, también de quince minutos, la docente proyecta en la pantalla digital una ruleta de la aplicación “*Wordwall*”, que contiene diferentes preguntas relacionadas con los contenidos abordados, como, por ejemplo, “*Do you go to school by car?*”. Todas las cuestiones son de respuesta cerrada (“*Yes, I do/No, I don’t*”), permitiendo repasar la estructura de las preguntas y respuestas, así como el vocabulario trabajado, mientras se fomenta la comprensión y producción oral (listening y speaking).

Finalmente, en los últimos quince minutos de la sesión, se desarrolla la actividad “*Find someone who...*”, en la que los alumnos han de interactuar con sus compañeros para hallar a una persona que cumpla con ciertos hábitos, teniendo en cuenta las preguntas planteadas por la maestra en la actividad anterior. Para ello, cada estudiante obtiene una tarjeta aleatoria con características, como “*He/she goes to school by car*”, que les sirven de guía a lo largo la búsqueda. Durante la tarea, la maestra asume un rol de facilitadora del aprendizaje, ofreciendo apoyo y orientación a los estudiantes en el caso de que lo necesiten. De este modo, se desarrolla la expresión oral en un contexto significativo.

Tercera sesión

Tras completar la rutina diaria, se inicia la sesión con la introducción de un nuevo contenido: Las horas (“en punto” e “y media”). Para ello, la maestra narra la historia “*Ticky, the talking clock*”, utilizando un Kamishibai como apoyo visual. Al igual que en la primera lección, la narración se realiza de forma pausada, combinándola con explicaciones que favorecen la participación activa del estudiantado, brindándoles la oportunidad de plantear dudas, así como compartir ideas y pensamientos. Esta actividad tiene una duración aproximada de veinte minutos.

Con el fin de consolidar el aprendizaje de los conceptos recién expuestos, se desarrolla una actividad de asociación. La mitad de la clase recibe una serie de tarjetas con diferentes horas presentadas en relojes analógicos, y la otra mitad recibe otras tarjetas con las mismas horas, pero expuestas en relojes digitales. La tarea consiste en que, sin mostrar su tarjeta, los niños deben encontrar a la pareja correspondiente. Seguidamente, cada pareja debe enunciar qué actividad lleva a cabo a la hora que indica su tarjeta, por ejemplo: “*At half past seven, I have a shower*”. De esta forma, se aborda la producción e interacción oral de manera espontánea. La duración estimada de la actividad es de diez minutos.

Seguidamente, los alumnos regresan a sus pupitres para participar en una dinámica de preguntas y respuestas guiada por la docente, trabajando tanto las horas como las rutinas. La maestra formula cuestiones como “*What time do you go to school?*”, y los alumnos responden empleando la estructura completa, por ejemplo, “*I go to school at...*”. De este modo, aprenden a construir y responder cuestiones más allá de las de respuesta “*Yes/No*”, al mismo tiempo que se promueve la comprensión auditiva y la escucha activa. Todos los alumnos son preguntados, por lo que la actividad se desarrolla en diez minutos.

Una vez finalizada la dinámica de preguntas y respuestas, la sesión concluye con una actividad dirigida a promover la interacción oral entre estudiantes: la realización de una encuesta. Cada niño recibe una tabla de encuesta en la que debe ir anotando las respuestas de sus compañeros en relación con los horarios de sus rutinas. Las preguntas formuladas, de tipo “*What time do you...?*”, favorecen la práctica oral de los contenidos del tema. En este caso, la maestra adopta un papel pasivo, interviniendo únicamente en el caso de tener que resolver alguna duda, favoreciendo la autonomía lingüística de los estudiantes.

Cuarta sesión

Tras finalizar la rutina inicial, la sesión número cuatro da comienzo con una actividad de repaso basada en la comprensión oral. Dado que en la sesión anterior se introdujo el contenido relacionado con las horas, se lleva a cabo una tarea en la que la maestra enuncia distintas horas en inglés y los niños han de representarlas en un reloj manipulativo. A medida que los estudiantes van participando individualmente, la profesora plantea preguntas, tales como “*Do you agree?*” o “*Do you think it is correct?*”, fomentando la intervención de todo el grupo clase. La actividad tiene una duración estimada de diez minutos, garantizando la participación de todos los alumnos.

Posteriormente, se desarrollan dos tareas relacionadas entre sí, centradas en la producción y comprensión oral. La primera de ellas se desarrolla en asamblea, generando un ambiente más cercano y cooperativo. La actividad consiste en la creación colectiva de una historia, la cual debe contener todo el vocabulario abordado hasta el momento, es decir, las rutinas y las horas.

Para ello, la maestra presenta numerosas imágenes que ilustran diferentes opciones en relación con ciertos aspectos del relato (por ejemplo, el protagonista, la mascota, los amigos, la casa...), brindándoles la oportunidad de elegir dichos elementos en su historia. Todos los alumnos participan activamente en la construcción del relato, aportando ideas, haciendo votaciones en la elección de imágenes, colaborando en la redacción, etc. A su vez, la docente se encarga de escribir la narración en un ordenador portátil, incluyendo las imágenes seleccionadas. Así pues, su papel se centra en facilitar el proceso de aprendizaje, orientando a los estudiantes y actuando como mediadora al registrar la historia.

Una vez completada la actividad, se lleva a cabo una representación gestual de la misma. Todos los niños se ponen en pie y, mientras la profesora lee el texto en voz alta, los alumnos deben expresarla corporalmente con mímica, reforzando el vocabulario y la escucha activa. Esta dinámica, además de trabajar las habilidades orales, tiene como propósito promover la activación física, con el fin de evitar el agotamiento mental en los alumnos y mantener su concentración y atención. La elaboración de la historia se realiza en unos veinte o veinticinco minutos, mientras que la representación se lleva a cabo en cinco minutos.

A modo de cierre, durante los últimos quince minutos de la sesión, los alumnos regresan a sus pupitres para completar una tarea de *listening*. El *mini teacher* se encarga de distribuir

entre sus compañeros una ficha de trabajo, que incluye una actividad con distintas preguntas (completar la información y escoger la opción correcta). Para su desarrollo, la maestra reproduce un audio en el ordenador, el cual se escucha dos o tres veces, dependiendo de las necesidades del grupo. El recurso auditivo utilizado es un podcast infantil, en el que un entrevistador formula distintas preguntas a un niño canadiense sobre de su rutina diaria y sus horarios. En este sentido, se trabajan diversas competencias específicas, entre ellas la comprensión auditiva y la competencia cultural.

Finalmente, se corrige la tarea de manera colectiva, favoreciendo la autoevaluación. A lo largo de este proceso, la docente plantea preguntas relacionadas con determinadas ideas del podcast, con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre las diferencias culturales.

Quinta sesión

En la quinta sesión, tras la actividad de calentamiento, se introduce un nuevo contenido: Los momentos del día. Al igual que en sesiones anteriores, se emplea el *storytelling* como estrategia de enseñanza, si bien, en esta ocasión, se utiliza un relato en rima. La narración incluye imágenes animadas, lo cual facilita la adquisición de las ideas clave a partir del apoyo visual. También, durante la lectura, se realizan pausas para favorecer tanto las intervenciones del alumnado como las explicaciones adicionales de la docente, dando lugar a una tarea de quince minutos.

A partir de la historia, se desarrolla una actividad de carácter oral con una duración estimada de diez minutos. La maestra dibuja en la pizarra una línea del tiempo dividida en cuatro secciones (mañana, mediodía, tarde y noche). A continuación, los niños deben nombrar actividades que lleven a cabo en dichos momentos, mientras la profesora las anota junto a la propia línea, generando así un recurso visual que puede servir de refuerzo en actividades futuras. Para completarla, la maestra guía a los alumnos a través de preguntas sencillas y repeticiones de lo explicado durante el *storytelling*, promoviendo la expresión oral espontánea y consolidando tanto el nuevo vocabulario como el trabajado en las sesiones anteriores.

Finalizada la línea del tiempo, se pone en marcha una tarea basada en la construcción de oraciones orales en presente simple. Para ello, se utilizan tarjetas de colores diferenciados: las tarjetas blancas contienen rutinas, las azules incluyen pronombres y las rosas presentan relojes con numerosas horas. Los niños, individualmente, escogen una tarjeta de cada color

para formar una oración afirmativa, negativa o interrogativa, según las indicaciones de la profesora, quien elige el tipo de oración en función de las necesidades de cada estudiante. Asimismo, los estudiantes deben identificar a qué momento del día corresponde la hora seleccionada e incluirlo en su oración. Un ejemplo sería: “*We play with friends at eleven o’clock in the morning*”. El orden en la participación se organiza mediante los palos depresores, y la duración aproximada de la actividad es de quince minutos.

Como última actividad, una vez consolidadas las estructuras de las oraciones, los estudiantes se agrupan por parejas para participar en el juego “*Describe and guess*”. Cada grupo recibe una hoja con diferentes fotografías y, por turnos, uno de los miembros describe una de las imágenes mientras su compañero intenta adivinar de cuál se trata. Consiste en una dinámica lúdica cuyo principal objetivo es desarrollar la expresión oral de manera activa y significativa, utilizando el vocabulario como hilo conductor.

Sexta sesión

La sexta sesión constituye la última sesión antes de la realización de la tarea final, por lo que se plantea como una clase dinámica destinada al repaso de los contenidos del tema. Además de la rutina inicial, se llevan a cabo tres actividades de gamificación, cuyo objetivo principal es practicar los contenidos de la unidad mediante el uso de la lengua inglesa. Las dos primeras actividades tienen una duración de veinte minutos, mientras que la tercera se desarrolla en quince minutos.

En la primera tarea, denominada “*Quiz show*”, los alumnos se organizan en grupos de cuatro o cinco personas. En la pantalla digital, la profesora muestra una presentación, como si de un concurso de la tele se tratara, donde se presentan distintos tipos de cuestiones, tales como “*Find the differences*”, “*Listen and correct*”, “*Make a sentence using the word ...*”, “*Choose the correct option*”, etc. Cada grupo dispone de un pulsador que debe presionar cuando se haya consensuado una respuesta, para, posteriormente, contestar todos juntos a la vez. Si la respuesta es correcta, el equipo recibe un punto y, en caso contrario, otro grupo tiene la posibilidad de responder a través del rebote.

La segunda actividad corresponde al juego “*Who is who*”, orientado a fomentar la expresión oral y el aprendizaje interactivo. En parejas, los alumnos reciben cartas que describen la rutina de distintas personas. A partir de estas, cada niño debe seleccionar un personaje y dialogar con su compañero para adivinar de quién se trata, formulando preguntas de

respuesta cerrada (“*Yes, he/she does*” o “*No, he/she doesn’t*”), integrando estructuras previamente utilizadas.

Como cierre de la sesión, se lleva a cabo el juego del “Bingo”. Cada alumno recibe un cartón que incluye diferentes estructuras comunicativas, como “*It’s five o’clock*” o “*I get up in the morning*”. Durante los quince minutos, se desarrollan dos o tres rondas y, en cada una, un estudiante, voluntariamente, se convierte en moderador y lee los resultados en las tarjetas con las diferentes oraciones. El objetivo de esta tarea es promover la escucha activa y la capacidad de atención, además de reconocer e identificar oralmente los contenidos abordados en las cinco sesiones previas.

Séptima sesión

La séptima y penúltima sesión está destinada a la elaboración de la tarea final. El trabajo consiste en la creación individual de un cómic, el cual es expuesto por los estudiantes en la lección número ocho.

Para ello, cada alumno obtiene una plantilla compuesta por cinco viñetas en blanco, que incluyen un reloj digital vacío y un pequeño espacio reservado para anotar el momento del día correspondiente.

Se trata de la actividad “*picture dictation*”, en la que la docente expone oralmente el contenido que debe incluir cada viñeta. Siguiendo las instrucciones, los niños han de representarlo mediante dibujos y colores. Adicionalmente, deben escribir la hora indicada por la maestra en el reloj digital de cada viñeta y, posteriormente, deducir a qué momento del día corresponde, apuntándolo en el espacio asignado.

La descripción se lleva a cabo de forma secuencial, indicando el número de cada viñeta para facilitar la organización y comprensión de las explicaciones. Asimismo, la profesora introduce pausas, hace aclaraciones, y repite las indicaciones con frecuencia, para asegurar que todos los estudiantes asimilen correctamente los dictados.

Por último, la maestra explica cómo debe realizarse la exposición individual de los cómics, la cual tendrá lugar en la siguiente sesión. Para ello, presenta un cómic creado por ella misma, con el fin de ofrecer un ejemplo claro y facilitar la comprensión de la tarea.

La producción de la tarea final tiene una duración estimada de cuarenta y cinco minutos, reservando los cinco minutos iniciales a la rutina habitual y los últimos diez a la explicación de cómo deben presentar su cómic.

En este sentido, el objetivo principal de esta actividad es contribuir al desarrollo de la comprensión auditiva, empleando el vocabulario adquirido de manera contextualizada, y favorecer al aprendizaje significativo.

Octava sesión

Finalmente, la octava sesión consiste en la exposición de los productos finales elaborados en la sesión siete.

La sesión se organiza en cuatro partes. En primer lugar, se lleva a cabo la rutina, tal como se ha hecho en las sesiones anteriores. A continuación, la maestra pregunta a los estudiantes si recuerdan cómo deben presentar sus trabajos y, con la ayuda de los propios niños, hace un breve repaso de los pasos a seguir. Esta introducción se desarrolla en los primeros diez minutos.

Seguidamente, la docente ofrece un tiempo de entre quince y veinte minutos para que los niños planifiquen y practiquen su presentación de forma individual. Durante este tiempo, la profesora se desplaza por el aula, resolviendo posibles dudas y ofreciendo su ayuda en la organización de los discursos.

Finalizada la preparación, los alumnos exponen sus trabajos ante el resto del grupo. El orden de participación se establece en dos fases: primero, intervienen los estudiantes que se ofrecen voluntariamente; y luego, en caso de no haber más voluntarios, se utilizan los palos depresores con sus nombres como estrategia de selección aleatoria.

A lo largo de las presentaciones, la maestra, en el caso de percibir dificultades, ofrece apoyo a los estudiantes, orientándolos y guiándolos mediante preguntas que les ayuden a estructurar su trabajo. También, proporciona retroalimentación positiva constante, fortaleciendo su motivación y confianza.

La evaluación de la tarea final se realiza a partir de una rúbrica (Anexo IV) que incluye aspectos vinculados a la expresión oral, como la pronunciación, la fluidez y la gramática, así como la comprensión oral trabajada durante la creación del cómic en la sesión anterior.

Así pues, esta última sesión ofrece al alumnado la oportunidad de demostrar los conocimientos que han adquirido a lo largo de la unidad, así como reforzar las destrezas orales en un contexto significativo.

2.4.2. Variantes de la propuesta

Una vez diseñada la propuesta de intervención, se presentan un conjunto de variantes o modificaciones en algunas de las actividades. Estos cambios se plantean como mejoras opcionales, con el propósito de aportar beneficios adicionales en aspectos clave de la unidad, como la comprensión de los contenidos, la interacción y la autoestima.

La primera variante consiste en sustituir las tres historias empleadas para introducir los contenidos por un único cuento dividido en tres capítulos, manteniendo el formato pop-up. La nueva historia, con los mismos personajes y el mismo argumento, introduciría un contenido nuevo en cada capítulo, sin dejar de abordar los anteriores.

De esta forma, los alumnos se familiarizarían con los personajes, la trama y otros elementos de la narración, contribuyendo a facilitar la comprensión del vocabulario y de los demás conceptos trabajados. También, al mantener el mismo contexto, serían capaces de relacionar por ellos mismos los contenidos, fomentando el proceso de asimilación.

La segunda modificación se plantea para la sesión cinco. Tras la lectura de la historia, en lugar de crear una línea del tiempo en la pizarra, se propone elaborarla en papel continuo, a modo de mural colectivo. Además de participar oralmente, los niños tendrían la oportunidad de interactuar entre ellos e incluir anotaciones e ilustraciones en el mural.

El principal objetivo de esta variante es incrementar la participación e implicación del grupo-clase en el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, la línea temporal se utilizaría como recurso visual, ya que, posteriormente, se colocaría en una de las paredes del aula. Así pues, los estudiantes podrían acceder a ella con facilidad y consultar la información.

Finalmente, se plantea una tercera variación en la tarea titulada “*Create your own sentence*”, la cual consiste construir una oración tras extraer una serie de tarjetas con diferentes ideas. La variante consiste en desarrollar la actividad en pequeños grupos, donde los participantes se turnan para escoger las tarjetas y formar su oración.

Esta metodología permitiría disminuir el miedo y la ansiedad por hablar en público, reduciendo el filtro afectivo. Además, los alumnos podrían participar más de una vez, así como ayudarse entre sí, promoviendo la escucha activa y el aprendizaje entre iguales. Por último, la maestra se desplazaría por el aula para observar el progreso de los estudiantes, ofreciendo apoyo y recogiendo información útil para una posible evaluación continua.

3. ASPECTOS FINALES

Tras el diseño y análisis de la propuesta didáctica “*Are our routines the same?*”, orientada al desarrollo de las destrezas comunicativas orales en el alumnado de 3º de Primaria, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, el desarrollo de la comprensión y expresión orales es fundamental para favorecer la adquisición del inglés en la etapa de Educación Primaria, sobre todo en los niveles iniciales.

Asimismo, para el desarrollo de las destrezas orales, el docente debe conocer y aplicar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes hacer uso de la lengua extranjera de forma funcional y comunicativa.

Sin embargo, también es importante introducir actividades y/o tareas que fomenten el desarrollo de las habilidades escritas, aunque en menor medida, puesto que se trata de otro medio valioso para comunicarse.

Por otra parte, se afirma que el *input* no verbal desempeña un papel crucial en la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente en las primeras etapas. Al acompañar los textos orales con expresiones faciales, gestos, entonación, imágenes e ilustraciones... se contribuye a una mayor comprensión e interpretación de los mensajes transmitidos.

Adicionalmente, el docente debe adoptar un papel de facilitador del aprendizaje, en que su función se limite a orientar y ofrecer apoyo al alumnado. Esta estrategia, además de brindar autonomía a los estudiantes, favorece la reducción del filtro afectivo, propiciando un clima de aula favorable para la adquisición del inglés como lengua extranjera.

Por último, es importante proponer actividades variadas y contextualizadas que activen la participación del alumnado, así como que contribuyan a la realización de la tarea final. Es decir, las actividades implementadas durante la unidad deben ser suficientemente significativas para que los alumnos puedan llevar a cabo con autonomía la tarea final propuesta.

REFERENCIAS

- Behiels, L. (1988). Estrategias para la comprensión auditiva. Instituto Cervantes y Ministerio de Cultura (Ed.), *Actas de las II Jornadas de didáctica de E/LE* (pp. 5-17). Instituto Cervantes.
- British Council (s.f.). *Listening for young learners*. British Council. TeachingEnglish. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/known-subject/articles/listening-young-learners>
- Bueno Lajusticia, M. R. (1991). La comprensión oral: un proceso activo. *Revista de filología*, 7, 529-529. doi.org/10.5944/epos.7.1991.9743
- Burleson, B. R. (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening*, 25, 27-46. doi:10.1080/10904018.2011.536470
- Camps, A. (coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Graó.
- Canale, M. (1981). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-28). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of com-municative approaches to second language teaching and testing*. Applied linguistics.
- Canning-Wilson, C. (1999). *Using Pictures in EFL and ESL Classrooms*. Education Resources Information Center.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36(37), 11-33.
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Expresión oral*. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm#:~:text=La%20expresi%C3%B3n%20oral%20es%20la,unos%20conocimientos%20socioculturales%20y%20pragm%C3%A1ticos.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Anaya.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 129, de 30 de septiembre de 2022.
<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Ellis, R. (1985). *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell. Oxford UK & Cambridge USA.
- Field, J. (1998). The Changing Face of Listening. In Richards J. C., & Renandya, W. A. (Eds.), *Methodology in language teaching. An Anthology of Current Practice* (pp. 242-247). Cambridge.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-285). Penguin Books.
- Kalan, M. S. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño, 27-30 de septiembre de 2006 (pp. 981-996). Universidad de La Rioja.
- Kayi, H. (2006). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The internet TESL Journal*, 12(11), 1-6.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis*. Longman.
- Krashen, S. D., & Mason, B. (2020). The optimal input hypothesis: Not all comprehensible input is of equal value. *CATESOL Newsletter*, 5(1), 1-2.

- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach* (pp. 20-20). Pergamon.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lucas López, M. E., & Delgado Cedeño, L. A. (2022). Estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en los niños y niñas del nivel preescolar. *Revista educare. Segunda Nueva Etapa 2.0*. 513-530. doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1709
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall International English Language Teaching.
- Nunan, D. (2002). Listening in Language Learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching. An Anthology of Current Practice* (pp. 238-241). Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., & Küpper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied linguistics*, 10(4), 418-437.
- O'Malley, P. (2015). *Strategies to promote oral expression*. Compass Educational Services, LLC.
- Pérez y Pérez H. C., & Trejo Sirvent, M. L. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas*, 3(19), 84-93.
- Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. *ELT journal*, 36(1), 37-47.
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. Instituto Cervantes (Ed.), *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros* (pp. 9-15). Instituto Cervantes.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 02 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rodríguez, J. C. (2010). Consideraciones teóricas sobre la expresión oral profesional pedagógica en inglés. *Ciencias Holguín*, 16(4), 1-12.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. Longman.

- Suban, T. S. (2021). Teaching speaking: activities to promote speaking skills in EFL classrooms. *Lectio: Journal of Language and Language Teaching*, 1(1), 41-50.
- Universidad de Valladolid (2010). *Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro -o Maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid*. Versión 4 – 23/03/2010.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge University Press.
- Zarza, L. (2012). *Lenguaje oral*. La dramatización en preescolar.
<https://zarzaurisdramatizacion.blogspot.com/p/la-dramatizacion-seria-un-recurso.html>

ANEXOS

Anexo I: Tabla general de la propuesta de intervención

Stage: Primary Education.	Grade: 3 rd .	Timing: 8 hours.
Stage aims b, f.		
Key competences <ul style="list-style-type: none">• Linguistic Communicative Competence.• Plurilingual Competence.• Personal, Social and Learning to Learn Competence.	Specific competences <ul style="list-style-type: none">• 1.• 2.• 3.• 5.	
Contents Block A: 4.	Assessment criteria 1.1.; 1.2.; 2.1; 2.2; 3.1.; 3.2.; 5.2.	
Learning situations and activities		
→ Session 1 (learning situation 1): 1. “It’s English time”. 2. “Storytelling: Super Sam”. 3. “Order the tale”. 4. “Sam says”. 5. “Guess the gesture”. 6. “Repeat the routines”.	→ Session 2 (learning situation 1): 1. “It’s English time”. 2. “Open the box”. 3. “Let’s sing!”. 4. “Choose the correct option”. 5. “Yes, or No?”. 6. “Find someone who...”.	
→ Session 3 (learning situation 1): 1. “It’s English time”. 2. “Storytelling: Ticky, the talking clock”. 3. “Find your time”. 4. “Questions and answers”. 5. “What time do you...?”.	→ Session 4 (learning situation 1): 1. “It’s English time”. 2. “What time is it?”. 3. “We create our own tale”. 4. “We represent our own tale”. 5. “Podcast time”.	
→ Session 5 (learning situation 1): 1. “It’s English time”. 2. “Storytelling: The routines in rhyme”. 3. “Timeline”. 4. “Create your own sentence”. 5. “Describe and guess”.	→ Session 6 (learning situation 1): 1. “It’s English time”. 2. “Quiz show”. 3. “Who is who”. 4. “Bingo”.	

<p>→ Session 7 (learning situation 1):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “It’s English time”. 2. “My comic, the creation”. 3. “How to present my comic”. 	<p>→ Session 8 (learning situation 1):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “It’s English time”. 2. “My comic, the organisation”. 3. “My comic, the exposition”.
Attention to diversity	
There is no significant diversity in the group, beyond disparate learning paces and some individual differences.	

Anexo II: Ficha para la actividad “Describe and guess”



Anexo III: Plantilla para la elaboración de la tarea final

1

:

2

:

3

:

4

:

5

:

Anexo IV: Rúbrica para la evaluación de la tarea final

Criteria	4 – Excellent	3 – Good	2 – Satisfactory	1 – Insufficient	0 – Not completed
Listening (routines)	The student has fully understood the information conveyed orally by the teacher and has represented it, without mistakes.	The student has understood most of the information conveyed orally by the teacher and has represented it, making one mistake.	The student has understood a part of the information conveyed orally by the teacher and has represented it, making two or more mistakes.	The student has not understood the information conveyed by the teacher and has represented it with difficulties, making several mistakes.	Item not completed.
Listening (times)	The student has recognised the times mentioned by the teacher and has indicated them on the watches, without mistakes.	The student has recognised most of the times mentioned by the teacher and has indicated them on the watches, making one mistake.	The student has recognised a part of the times mentioned by the teacher and has indicated them on the watches, making two or more mistakes.	The student has not recognised the times mentioned by the teacher and has indicated them on the watches with difficulties, making several mistakes.	Item not completed.
Association (moments of the day)	The student has correctly associated each time with the appropriate moment of the day and has indicated it on the comic strip, without mistakes.	The student has associated most of the times with the appropriate moment of the day and has indicated it on the comic strip, making one mistake.	The student has associated a part of the times with the appropriate moment of the day and has indicated it on the comic strip, making two or more mistakes.	The student has not associated the time with the appropriate moment of the day and has indicated it on the comic strip with difficulties, making several mistakes.	Item not completed.
Speaking (oral exposition)	The student exposes clearly and fluently, correctly using the structure, without grammatical errors.	The student exposes correctly, but with small grammatical errors which do not affect comprehension.	The student exposes making notable grammatical errors.	The student exposes making serious grammatical errors that affect comprehension.	Item not completed.