



---

# **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

## **El Enfoque Comunicativo en el Aula de Lengua Inglesa: El Uso del *Role-Play* en Educación Primaria**

**Autor/a:**

Mercy Stefany Morera Menjívar

**Tutor/a:**

Raquel De Pedro Negro

Valladolid, 2025



## **RESUMEN:**

Este Trabajo de Fin de Grado se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa a través del uso del *role-play* como estrategia metodológica en el segundo curso de Educación Primaria. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión teórica del enfoque comunicativo y del papel de la dramatización en el aula de lengua extranjera, así como un análisis del marco normativo actual. A continuación, se presenta una propuesta didáctica de nueve sesiones en la que se trabajan contenidos relacionados con las enfermedades y los hábitos saludables, combinando estructuras lingüísticas básicas con actividades lúdicas, participativas y contextualizadas.

El objetivo es fomentar un aprendizaje significativo, funcional y motivador que sitúe al alumnado como protagonista activo de su proceso de aprendizaje y le permita utilizar el idioma en situaciones reales o simuladas.

**Palabras clave:** Educación Primaria, Competencia comunicativa, Enfoque comunicativo, Lengua extranjera, Juego de roles, Hábitos saludables

## **ABSTRACT:**

This Final Degree Project focuses on the development of communicative competence in English through the use of role-play as a methodological strategy in the second year of Primary Education. To this end, a theoretical review of the communicative approach and the role of dramatization in the foreign language classroom has been carried out, along with an analysis of the current educational framework. The project includes a didactic proposal consisting of nine sessions that address vocabulary and structures related to illnesses and healthy habits, combining them with playful, participatory, and contextualized activities.

The aim is to foster meaningful, functional, and motivating learning that places students at the center of their own learning process and enables them to use the language in real or simulated situations.

**Keywords:** Primary Education, Communicative competence, Communicative approach, Foreign language, Role-play, Healthy habits



## ÍNDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>7</b>
1.1. Justificación.....	7
1.2. Objetivos del trabajo.....	7
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>9</b>
2.1. La competencia comunicativa.....	9
2.1.1. La etapa de Educación Primaria.....	12
2.2. Communicative Language Teaching (CLT).....	16
2.2.1 Aplicación en el aula de Lengua Extranjera.....	20
2.2.2. El uso del role-play.....	21
<b>3. Propuesta Didáctica.....</b>	<b>24</b>
3.1. Contexto del centro escolar.....	24
3.2. Justificación de la propuesta.....	25
3.3. Características y aspectos metodológicos de la propuesta.....	26
3.3.1. Marco legal.....	26
3.3.1.1 Elementos curriculares.....	26
3.3.1.2 Relación con los ODS.....	28
3.3.2. Metodología empleada.....	29
3.4. Desarrollo de la propuesta.....	30
3.4.1 Las sesiones.....	30
3.4.2. Evaluación.....	36
3.5. Aspectos a tener en cuenta.....	36
3.5.1. Atención a la diversidad.....	36
3.5.2. Balance y propuestas de mejora.....	38
<b>4. Aspectos finales.....</b>	<b>40</b>
<b>5. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>41</b>
<b>6. Anexos.....</b>	<b>43</b>



## 1. Introducción

### 1.1. Justificación

Este Trabajo de Fin de Grado nace de una inquietud acerca de la necesidad de plantear formas de enseñar inglés que sean más activas, cercanas y útiles para el alumnado. A pesar de los avances en educación, en muchas aulas de Primaria sigue predominando un enfoque tradicional, donde la expresión oral queda limitada a repeticiones o ejercicios poco significativos, sin apenas espacio para que los niños usen el idioma de forma espontánea y funcional.

Partiendo de esta realidad, se considera fundamental diseñar propuestas didácticas que prioricen el desarrollo de la competencia comunicativa, tal y conforme a lo recogido por la LOMLOE como el currículo vigente. En este contexto, el *role-play* se presenta como un recurso metodológico especialmente adecuado para promover la interacción oral, la creatividad, la empatía y el aprendizaje significativo. A través de dramatizaciones, el alumnado se expone a contextos que simulan situaciones reales, donde deben comunicarse, entender a los demás y formular frases útiles, lo que les permitirá aumentar su confianza y fluidez en el idioma.

En definitiva, esta propuesta surge de una consideración profunda sobre lo que realmente necesitan las aulas del presente: un inglés que se viva, que se hable, que tenga sentido. Apostar por metodologías más comunicativas y lúdicas no solo mejora el aprendizaje del idioma, sino que contribuye al desarrollo integral del alumnado.

### 1.2. Objetivos del trabajo

Este trabajo tiene como finalidad diseñar y llevar a cabo una propuesta didáctica basada en el uso del *role-play* como metodología para ayudar al alumnado de segundo de Educación Primaria a mejorar su competencia comunicativa en inglés.

A través de esta propuesta, se busca crear situaciones de aprendizaje cercanas a su realidad, en las que el uso del idioma sea funcional, significativo y útil. Además se pretende promover metodologías activas que motiven al alumnado, fomenten su participación y despierten su interés por comunicarse en inglés. Otro de los propósitos es integrar contenidos relacionados con los hábitos saludables, conectando así el aprendizaje del idioma con otros aspectos relevantes de su desarrollo personal y social.

Finalmente, este trabajo también persigue reflexionar sobre el papel del enfoque comunicativo en el aula de idiomas, y sobre cómo estrategias como el *role-play* pueden contribuir a una enseñanza del inglés más viva, cercana y adaptada a las verdaderas necesidades del alumnado.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. La competencia comunicativa**

Según Hymes (1972), uno de los principales teóricos del enfoque comunicativo, la competencia comunicativa no se limita al dominio de las estructuras lingüísticas, sino que integra la dimensión social y contextual del uso del lenguaje. Así afirma:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (Hymes, 1972, p. 42).

A partir de este concepto, Canale y Swain (1980) desarrollaron un modelo que identifica cuatro componentes fundamentales de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, que hace referencia al conocimiento y uso correcto de las reglas lingüísticas; la competencia sociolingüística, relacionada con la adecuación del lenguaje a contextos sociales específicos; la competencia estratégica, que implica el uso de recursos para superar obstáculos en la comunicación; y, posteriormente, la competencia discursiva, añadida por Canale (1983), que se refiere a la capacidad de organizar enunciados de manera coherente y cohesionada en la producción e interpretación de discursos más amplios.

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa no solo comprende el conocimiento lingüístico y cultural, sino también la capacidad de interactuar eficientemente en situaciones reales, manteniendo el intercambio comunicativo incluso cuando el dominio del idioma no es total. El hablante competente no solo conoce el lenguaje, sino que sabe cómo, cuándo y con quién utilizarlo de forma apropiada.

En esta misma línea, Bachman (1990) ofrece una ampliación del concepto al integrar dimensiones como la competencia textual, funcional y sociolingüística, subrayando que la enseñanza de idiomas debe orientarse al desarrollo de habilidades comunicativas contextualizadas, más allá del conocimiento formal del sistema lingüístico. Este enfoque ha

tenido una influencia decisiva en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente aquellos que adoptan el enfoque comunicativo como base metodológica.

En este sentido, se resalta la importancia del modelo *SPEAKING*, propuesto también por Hymes (1972), que permite analizar los factores contextuales que influyen en cualquier acto comunicativo: “situación, participantes, finalidades, actos, tono, instrumentos, normas y género discursivo” (Pilleux, 2001, p. 6). Este modelo ha sido clave para el desarrollo del análisis del discurso, al ofrecer una herramienta sistemática para observar cómo se estructura la interacción lingüística en contextos sociales específicos.

Figura 1

S= (settings)	situación
P= (participants)	participantes
E= (ends)	finalidades
A= (acts)	actos
K= (key)	tono
I= (instrumentalities)	instrumentos
N= (norms)	normas
G= (genre)	género

Figura adaptada del modelo *SPEAKING* basado en Hymes (1972), citada por Pilleux (2001).

Fuente: Pilleux (2001, p. 6).

Además, el análisis del discurso como educación interdisciplinaria permite entender que el lenguaje no sólo comunica información, sino que construye significados sociales, refleja relaciones de poder y establece normas culturales (Pilleux, 2001). Esta perspectiva crítica ha influido en enfoques educativos que no se limitan a enseñar estructuras gramaticales, sino que promueven una alfabetización crítica y capacitan al estudiante para interpretar y producir textos pertinentes dentro de su realidad sociocultural.

A su vez, Pilleux (2001) destaca que la competencia comunicativa debe entenderse como una suma de competencias interrelacionadas, que incluyen la lingüística, la

sociolingüística, la pragmática y la psicolingüística. Cada una de estas dimensiones está compuesta por subcompetencias específicas que reflejan la complejidad del acto comunicativo. Esta visión integral permite abordar los fenómenos del lenguaje desde una perspectiva más realista y contextualizada, lo cual resulta particularmente relevante en el ámbito educativo.

Finalmente, la competencia psicolingüística, también abordada por Pilleux (2001), incluye variables personales y afectivas como la identidad, el estado emocional o el bagaje socio cognitivo del hablante, que inciden directamente en la eficacia comunicativa. Estos factores son esenciales para comprender que el lenguaje no solo funciona como instrumento de comunicación, sino también como medio de representación de la experiencia social y personal.

Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002) introduce aportes significativos que amplían la noción tradicional de la competencia comunicativa. En primer lugar, reconoce la existencia de competencias parciales, es decir, habilidades limitadas pero operativas que permiten a los hablantes a desenvolverse eficazmente en contextos específicos sin necesidad de alcanzar un dominio pleno del idioma. Esta perspectiva funcional refuerza la validez de logros comunicativos contextualizados, lo cual resulta especialmente útil en escenarios educativos donde el tiempo o los recursos son limitados.

En segundo lugar, el MCER (2002) propone un enfoque plurilingüe en el que las lenguas no se aprenden como sistemas aislados, sino que conforman un repertorio dinámico e integrado, al que el individuo recurre con flexibilidad según las necesidades comunicativas. Finalmente, se resalta la importancia de la competencia existencial, que abarca factores afectivos, actitudinales y motivacionales como la autoimagen, la apertura cultural o la voluntad de interactuar, los cuales inciden directamente en la eficacia del acto comunicativo. Como señala el propio documento, “el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuye todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas” (MCER, 2002, p.4). Estos aportes consolidan una visión integrada de la competencia

comunicativa, que trasciende lo puramente lingüístico e incorpora dimensiones personales, sociales y culturales.

En conjunto, la evolución del concepto de competencia comunicativa refleja un giro decisivo desde enfoques centrados en el conocimiento formal de la lengua hacia una visión más integral, funcional y contextualizada del uso del lenguaje. Los modelos teóricos analizados y las aportaciones institucionales, como las del MCER, coinciden en que “ser competente comunicativamente implica no solo saber la lengua, sino saber actuar con ella en situaciones reales, variadas y culturalmente situadas” (Consejo de Europa, 2002, p. 15). Esta concepción es el fundamento sobre el que se construye el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, al promover una formación orientada a la acción, al desarrollo de repertorios plurilingües y al empoderamiento del aprendiz como agente social capaz de participar significativamente en su entorno.

### 2.1.1. La etapa de Educación Primaria

El desarrollo de la competencia comunicativa en el aula no puede comprenderse en su plenitud sin considerar las características cognitivas y lingüísticas del alumnado al que se dirige la enseñanza. En el caso del primer ciclo de Educación Primaria, que abarca edades entre los seis y los ocho años, es fundamental entender que los estudiantes se encuentran en una etapa de transición cognitiva clave. De acuerdo con Piaget (1952), durante estos años los niños comienzan a abandonar el pensamiento egocéntrico propio de la etapa preoperatoria para entrar en la etapa de las operaciones concretas, en la cual desarrollan la capacidad de realizar operaciones mentales lógicas sobre objetos y situaciones tangibles. Este cambio tiene importantes implicaciones en la adquisición y uso del lenguaje, ya que permite a los niños organizar el pensamiento, clasificar información, comprender relaciones causales y adaptar su discurso según el contexto comunicativo.

En este sentido, Piaget (1952) planteó que el lenguaje cumple una doble función en el desarrollo infantil, ya que no solo permite expresar el pensamiento, sino que también colabora activamente en su construcción. A medida que el niño comienza a descentralizarse y considerar otros puntos de vista, su lenguaje se vuelve más socializado y menos egocéntrico,

permitiéndole interactuar de forma más efectiva con los demás. Esta transformación es crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida no solo como el conocimiento del sistema lingüístico, sino como la capacidad de usarlo adecuadamente en contextos sociales concretos. Desde esta perspectiva, resulta evidente que trabajar el lenguaje en edades tempranas no solo atiende a una necesidad comunicativa, sino que impacta directamente en el desarrollo del pensamiento y en la socialización. Así, la enseñanza de una lengua extranjera debe ir más allá de lo gramatical y considerar estos aspectos para crear experiencias lingüísticas que favorezcan el desarrollo integral del alumnado.

Por lo tanto, cualquier enfoque metodológico, como el Communicative Language Teaching (CLT), debe ajustarse a estas particularidades del desarrollo infantil. Piaget (1952) y Berk (2007) exponen que la enseñanza de las lenguas extranjeras en esta etapa debe apoyarse en actividades que integren el pensamiento concreto, la manipulación de objetos, el juego simbólico y la interacción social, ya que es en ese tipo de contextos donde los niños logran construir significados y desarrollar progresivamente sus habilidades comunicativas (Piaget, 1952; Berk, 2007).

Además del enfoque *piagetiano*, resulta fundamental considerar aportes contemporáneos que explican el desarrollo cognitivo y comunicativo desde una perspectiva multidimensional. Según Berk (2007), la etapa de la infancia intermedia, que abarca aproximadamente de los seis a los once años, se caracteriza por avances significativos en el pensamiento lógico, la capacidad de resolver problemas concretos y el desarrollo del razonamiento inductivo. En este período, los niños adquieren una mayor capacidad para organizar, clasificar e interpretar información, lo que permite el desarrollo de competencias cognitivas clave como la atención, la memoria operativa y la comprensión verbal. Estos avances repercuten directamente en el desarrollo del lenguaje, ya que, como sostiene la autora, “los niños refinan su uso del lenguaje para describir, explicar y argumentar con creciente precisión” (Berk, 2007, p. 10). Asimismo, se observa un crecimiento en la conciencia metalingüística, es decir, la habilidad de reflexionar sobre el propio lenguaje, lo cual constituye un pilar esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa en el primer ciclo de primaria debe entenderse como una capacidad en construcción, estrechamente vinculada al contexto

social, cultural y educativo en el que se desenvuelve el niño. Berk (2007) señala que el desarrollo es un proceso plástico, influenciado por múltiples factores internos y externos y que los entornos escolares ricos en oportunidades de interacción lingüística favorecen el uso funcional y significativo del lenguaje. Por tanto, la enseñanza de lenguas en esta etapa debe promover actividades contextualizadas y colaborativas que integren el juego, la exploración y la resolución de problemas reales, en sintonía con las características cognitivas y comunicativas del alumnado de estas edades.

Además de los avances cognitivos ya mencionados, es necesario considerar que el desarrollo infantil durante la etapa escolar se manifiesta de forma integrada en tres grandes dimensiones: física, cognitiva y socioemocional. Según Berk (2007), estas áreas interactúan entre sí de manera constante. El desarrollo físico, por ejemplo, permite al niño adquirir mayor control motor fino, lo que se refleja en su escritura o articulación verbal; el desarrollo cognitivo favorece la atención sostenida, la memoria operativa y el pensamiento lógico; mientras que el desarrollo emocional y social influye directamente en cómo el niño se comunica, coopera, regula sus emociones o resuelve conflictos en interacción con otros.

En este contexto, la flexibilidad del desarrollo cobra un papel central. Como explica Berk (2007) “el desarrollo gradualmente se vuelve menos plástico, a medida que disminuyen tanto la capacidad como las oportunidades de cambio”, aunque esta plasticidad “varía enormemente entre individuos” (p. 10). Esta afirmación refuerza la idea de que el aprendizaje de una lengua y el fortalecimiento de la competencia comunicativa depende en gran medida de la calidad y variedad de las experiencias educativas que se proporcionen.

Asimismo, la autora destaca la importancia de las influencias contextuales en el desarrollo, subrayando que los niños no se desarrollan de manera uniforme, sino que sus trayectorias están determinadas por la interacción entre factores personales y factores ambientales (Berk, 2007). Esta perspectiva coincide con las propuestas de Hymes (1972) y el enfoque comunicativo, en tanto que reconoce que la competencia comunicativa se construye en contextos reales, a través de la participación en situaciones sociales significativas.

Desde una perspectiva sociocultural, Bruner (1983) argumenta que la adquisición del lenguaje no es un proceso aislado, sino una actividad compartida en la que el niño aprende a actuar comunicativamente mediante su participación en interacciones sociales estructuradas.

En este marco, introduce el concepto de “Language Acquisition Support System” (LASS), es decir, el sistema de apoyo que proporciona el adulto para facilitar el uso del lenguaje en contextos significativos. Tal como explica el autor, “learning language begins before the child utters his first lexical-grammatical speech. It begins when mother and infant create a predictable format of interaction” (Bruner, 1983, p.18). Esta visión resalta que el lenguaje emerge dentro de rutinas culturalmente compartidas, donde el niño no solo aprende estructuras lingüísticas, sino que construye intenciones comunicativas. En consecuencia, la competencia comunicativa debe entenderse como una construcción conjunta que se enriquece con la experiencia, cultura y la interacción. Esto refuerza la necesidad de que, en el primer ciclo de Educación Primaria, se prioricen enfoques metodológicos que fomenten la participación, el uso funcional del lenguaje y la creación de entornos interactivos y emocionalmente seguros.

Asimismo, resulta esencial identificar los múltiples factores que influyen en el desarrollo de la comunicación oral en la lengua extranjera durante la etapa de Educación Primaria. Además del desarrollo cognitivo, físico y emocional, intervienen variables como la motivación del alumnado, el clima afectivo del aula, la autoestima lingüística, el input que reciben, y las estrategias pedagógicas empleadas por el profesorado. Tal como apunta Bruner (1983), el lenguaje se adquiere y despliega en formatos sociales compartidos, por lo que el rol del adulto como mediador es determinante. La actitud del docente, el uso de materiales significativos y la creación de contextos interactivos inciden directamente en la participación del niño en actividades orales. Igualmente, las diferencias individuales — como el estilo de aprendizaje, el ritmo de desarrollo, o incluso la ansiedad comunicativa — deben tenerse en cuenta para asegurar una enseñanza inclusiva y eficaz.

Trabajar la expresión oral en una lengua extranjera desde etapas tempranas no solo permite establecer una base sólida para el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que también fomenta habilidades cognitivas, sociales y afectivas clave para el aprendizaje global. Berk (2007), destaca que, en la infancia, el cerebro presenta una alta plasticidad neurológica (capacidad del cerebro para reorganizarse y adaptarse a nuevas experiencias y estímulos), lo que facilita la asimilación del lenguaje y la sensibilidad hacia nuevos sonidos y estructuras. Además, la oralidad en el aula potencia la participación, la cooperación y el

sentido de pertenencia, favoreciendo el aprendizaje significativo. Cabe destacar, asimismo, que existen diferencias importantes entre los ciclos de Educación Primaria. Como señala Berk (2007), a medida que avanza la edad, el alumnado de primaria gana en autonomía, conciencia metalingüística y capacidad reflexiva sobre su uso del lenguaje, lo que permite ajustar las estrategias didácticas según el ciclo educativo. Reconocer esta evolución es clave para ajustar las estrategias comunicativas y promover un desarrollo oral progresivo, coherente con las necesidades y características de cada etapa.

En resumen, atender al desarrollo cognitivo, social y emocional del alumnado en Educación Primaria es clave para potenciar la expresión oral en lengua extranjera. En consecuencia, la competencia comunicativa se construye gradualmente a través de la interacción y experiencias contextualizadas, por lo que trabajarla desde edades tempranas permite sentar bases sólidas para el aprendizaje lingüístico y el desarrollo personal del alumnado.

## 2.2. Communicative Language Teaching (CLT)

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, “el método Communicative Language Teaching (CLT) surgió en 1970 y su implementación ha ido evolucionando a lo largo de los años, incorporando las necesidades locales, aspiraciones y condiciones de los contextos” (Al Khamisi y Sinha, 2022, p.482).

Este enfoque se desarrolló como alternativa a los métodos tradicionales, los cuales se centran en la repetición mecánica y el aprendizaje de la gramática de forma descontextualizada. Frente a ello, el CLT propone un cambio de paradigma, poniendo el énfasis en el uso funcional del lenguaje en situaciones reales. Su base teórica se encuentra en el concepto de “Competencia Comunicativa” explicado anteriormente y propuesto por Dell Hymes (1972), quien afirmó que saber una lengua implica no solo conocer sus reglas gramaticales, sino también saber cómo, cuándo y con quién usarlas de forma adecuada.

Uno de los principios clave del CLT es que la lengua se aprende mediante su uso, es decir, a través de la interacción significativa en contextos comunicativos. “Learners learn a language through using it to communicate” (Richards, 2006, p. 2). Bajo esta premisa, el aula se convierte en un entorno en el que los estudiantes se exponen a situaciones similares a las que enfrentarían en el mundo real, lo que fomenta tanto su fluidez como su espontaneidad. Se

busca promover un aprendizaje activo en el que el estudiante es el protagonista, mientras que el docente actúa como facilitador, orientando y ofreciendo oportunidades para la interacción auténtica (Richards, 2006).

Dentro del enfoque comunicativo, se utilizan actividades que requieren la negociación de significado, como los juegos de rol (role-play), entrevistas, debates o resolución de problemas en grupo. Estas actividades están diseñadas para simular situaciones cotidianas y permiten a los aprendices aplicar el lenguaje de forma funcional. Según Richards (2006), las tareas comunicativas se centran en el significado y no únicamente en la forma lingüística, lo que ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias transferibles a contextos reales.

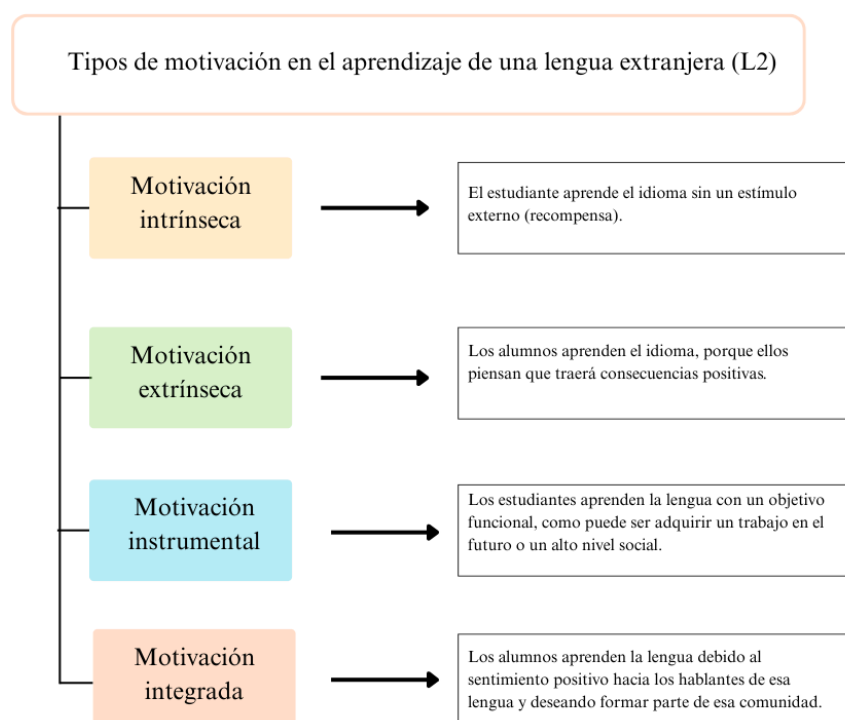
En esta línea, Richards (2006) detalla una serie de principios clave que deberían guiar la implementación del enfoque comunicativo en el aula. Entre ellos, se destaca que el aprendizaje debe surgir a partir de situaciones comunicativas significativas, en las que los estudiantes estén motivados a interactuar con un propósito real; las tareas deben promover el uso del lenguaje con un objetivo claro, relacionado con la vida del estudiante, fomentando el aprendizaje inductivo, es decir, permitiendo que el alumnado descubra por sí mismo las reglas del uso lingüístico. Asimismo, se reconoce que los errores son una parte natural del proceso de adquisición y que cada alumno debe avanzar según su propio ritmo, necesidades y motivaciones. El profesor, por su parte, actúa como facilitador y experto, creando un ambiente positivo que favorece la práctica comunicativa y el trabajo colaborativo, de modo que la clase se convierta en una comunidad de aprendizaje.

Richards (2006) destaca que uno de los beneficios más destacados del enfoque comunicativo es su impacto positivo en la motivación del alumnado, al promover una participación activa, significativa y centrada en el uso real del lenguaje. En este sentido, la motivación es un aspecto clave en el aprendizaje de lenguas, ya que influye directamente en la disposición del estudiante a implicarse en las tareas orales. Como señala Navarrete (2009), se trata del “interés que tiene el alumnado por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él” (p.2). Al-Khamisi y Ainha (2022) distinguen cuatro componentes esenciales dentro de la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras:

- Motivación instrumental, orientada a objetivos prácticos.

- Motivación integrada, que surge del deseo de formar parte de la comunidad cultural de la lengua meta.
- Motivación intrínseca, cuando el alumno aprende por placer personal o curiosidad.
- Motivación extrínseca, basada en la motivación hacia consecuencias positivas.

Figura 2



### *Tipos de motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera*

Nota: Tomado y traducido de Al- Khamisi y Sinha (2022, p.497).

Estas dimensiones motivacionales deben ser tenidas en cuenta al diseñar actividades comunicativas, ya que influyen en la aplicación, la perseverancia, y la actitud del alumnado hacia la lengua extranjera.

Un aspecto distintivo del CLT es el uso de materiales auténticos como anuncios, horarios, artículos de revistas o diálogos espontáneos, que ofrecen una exposición más rica y contextualizada a la lengua meta. Esto refuerza la conexión entre el aprendizaje y su aplicación práctica, lo cual es especialmente relevante en el ámbito de la enseñanza en etapas

escolares, donde se pretende que el alumnado no solo adquiera conocimiento formal del idioma, sino que sea capaz de utilizarlo con fines comunicativos (Canale y Swain, 1980; Richards, 2006).

El enfoque comunicativo ofrece numerosos beneficios. Según Richards (2006), incrementa la motivación del alumnado, potencia su autonomía y refuerza habilidades sociales como la cooperación y la empatía. No obstante, su implementación también presenta desafíos. Al-Khamisi y Sinha (2022) señalan entre las principales barreras la limitada competencia oral en inglés por parte del profesorado, la escasa formación específica en esta metodología, la carencia de materiales didácticos adecuados y la falta de tiempo para desarrollarlos. Desde la perspectiva del alumnado, pueden observarse dificultades como la baja motivación hacia la participación o el escaso interés en mejorar su competencia comunicativa.

Asimismo, diversos autores han destacado una serie de beneficios pedagógicos que emergen del enfoque CLT. Por ejemplo, Jacobs y Farrell (2003) subrayan que este método sitúa al estudiante como agente activo de su propio aprendizaje, valorando más el proceso que los resultados, y fomentando una conexión entre el aula y el mundo real. Desde una perspectiva lingüística, Littlewood (2013) argumenta que el enfoque comunicativo favorece una mayor espontaneidad y flexibilidad en la producción oral, permitiendo al alumnado distinguir formas y funciones comunicativas, y adaptar su discurso a distintos contextos sociales. Como afirma el autor, “los estudiantes son capaces de diferenciar las formas y funciones comunicativas, aplicando así el lenguaje de manera eficaz para transmitir ideas y significado en situaciones reales” (Littlewood, 2013, p. 6).

En resumen, el CLT ha supuesto un giro fundamental en la enseñanza de lenguas, al desplazar el foco desde el conocimiento formal del idioma hacia su uso funcional. Su énfasis en la interacción, la autenticidad y el desarrollo de la competencia comunicativa lo convierte en una metodología especialmente eficaz para formar estudiantes capaces de desenvolverse con éxito en contextos reales, dentro y fuera del aula.

### 2.2.1 Aplicación en el aula de Lengua Extranjera

La aplicación del enfoque comunicativo y/o del método Communicative Language Teaching en el aula de lengua extranjera en Educación Primaria requiere una adaptación metodológica que respete las características evolutivas y afectivas del alumnado. En este sentido, el trabajo de la expresión oral debe estructurarse a partir de situaciones auténticas y funcionales, donde el lenguaje cumpla un propósito concreto. Por ello, Richards (2006) destaca que se debe recurrir a tareas como la creación de diálogos espontáneos, simulaciones de situaciones reales o actividades basadas en proyectos, que permiten al alumnado practicar la lengua en contextos cercanos a su experiencia cotidiana.

Uno de los pilares fundamentales para que estas dinámicas funcionen es el uso de estrategias afectivas, que ayudan a los estudiantes a gestionar su estado emocional y a mantener una actitud positiva frente al aprendizaje. Oxford (2018) clasifica estas estrategias en tres tipos principales: identificar y regular emociones, fomentar la autoestima lingüística y buscar apoyo emocional a través de compañeros o docentes. Estas prácticas resultan especialmente útiles en edades tempranas, donde el componente emocional tiene un peso decisivo en la participación oral. En esta línea, Richards (2006) propone una serie de actividades prácticas del enfoque comunicativo que, además de trabajar el lenguaje, potencia la interacción, el pensamiento crítico y la cooperación. Entre ellas se encuentran el “information gap”, donde los estudiantes deben intercambiar información que no poseen; las “jigsaw activities”, que exigen colaboración entre grupos; y tareas como encuestas, entrevistas, puzles o compartir opiniones sobre temas personales. También se incluyen actividades para razonar, transmitir información o elaborar conclusiones a partir de datos fragmentados. Estas propuestas no solo fomentan el uso funcional del idioma, sino que promueven la motivación, la implicación afectiva y el aprendizaje cooperativo.

Asimismo, Krashen (1982) plantea el concepto filtro afectivo, un conjunto de factores emocionales – como la ansiedad, la motivación o la autoconfianza – que puede facilitar o bloquear la adquisición de una lengua. En contextos donde el error se castiga o se sobrevalora la corrección formal, el alumnado tiende a inhibirse, afectando negativamente su disposición a comunicarse. Por el contrario, cuando el entorno es relajado y acogedor, y el docente actúa

como guía y no como evaluador constante, el uso del lenguaje se vuelve más espontáneo y significativo.

En la práctica diaria, también es importante diseñar actividades que tengan en cuenta las preferencias individuales y los distintos estilos de aprendizaje. Algunos estudiantes se expresan mejor mediante dinámicas corporales, otros a través de imágenes o del juego simbólico. Según Arnold (1999), introducir materiales variados como títeres, vídeos, canciones, tarjetas visuales o rutinas con movimiento permite activar distintas inteligencias y promover la participación de todo el grupo. Esta diversidad metodológica no solo estimula la expresión oral, sino que también refuerza la motivación intrínseca del alumnado.

En síntesis, aplicar el enfoque comunicativo en el aula de lengua extranjera implica mucho más que proponer actividades orales: requiere comprender las emociones del alumnado, ofrecer estrategias afectivas que favorezcan su implicación y diseñar experiencias lingüísticas adaptadas a su realidad. Solo así es posible transformar el aula en un espacio donde comunicarse en otra lengua sea no solo posible, sino también placentero, significativo y formativo.

### 2.2.2. El uso del *role-play*

El *role-play* o juego de roles es una técnica didáctica ampliamente reconocida en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, especialmente dentro del enfoque comunicativo. Esta estrategia ofrece a los estudiantes la posibilidad de usar el idioma en situaciones comunicativas auténticas, simulando contextos cotidianos que permiten desarrollar habilidades lingüísticas de manera práctica y significativa. Según Feng y Ding (2009), el *role-play* facilita la fluidez, espontaneidad, y la autoconfianza al ofrecer espacios protegidos para el uso eficaz de la lengua.

Desde una perspectiva metodológica, esta técnica se sostiene en enfoques constructivistas y socioculturales, que defienden que el aprendizaje ocurre de forma más eficaz cuando está vinculado a experiencias sociales relevantes. Como afirma Senda (2023), el *role-play* permite al alumnado construir significados a través de la interacción, activando no solo el conocimiento previo, sino también la creatividad, el pensamiento crítico y la

colaboración. El estudiante, lejos de ser un receptor pasivo, se convierte en un agente activo que toma decisiones, negocia significados y adapta su discurso según la situación.

El papel del docente es elemental para que el *role-play* sea efectivo. Debe diseñar situaciones realistas y oportunas, ajustadas al nivel lingüístico del grupo e introducir el vocabulario necesario mediante la introducción de expresiones y estructuras lingüísticas clave previamente a una actividad oral. Además, como indican Feng y Ding (2009), es clave ofrecer retroalimentación posterior que no solo se centre en errores, sino que además estimule la reflexión sobre el uso del lenguaje, fomentando así la metacognición y la mejora continua. Este tipo de trabajo favorece la competencia lingüística desde una visión integral, en la que se interrelacionan las dimensiones gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica.

Otro de los grandes beneficios del *role-play* es su impacto positivo en la motivación. Senda (2023) destaca que el uso del *role-play* en el aprendizaje de idiomas proporciona interacciones significativas y memorables, lo que contribuye a una experiencia de aprendizaje más vívida y efectiva. La emoción y la vivencia directa de las situaciones fortalecen la memoria afectiva y promueven un aprendizaje más duradero.

El *role-play* también permite desarrollar habilidades transversales de gran valor en contextos educativos. Giménez (s.f.) destaca que los juegos de rol estimulan la creatividad, la empatía, la cooperación y la resolución de problemas, contribuyendo así al desarrollo cognitivo y social del alumnado. Estas habilidades se potencian en entornos colaborativos donde los estudiantes asumen diferentes puntos de vista y se enfrentan a problemas o tareas que requieren negociación y trabajo en equipo. Los juegos de rol, además, ofrecen un marco flexible y seguro para explorar distintas realidades sin riesgos reales, lo que permite experimentar con la toma de decisiones y sus consecuencias.

La utilidad de los juegos de rol en contextos educativos también se relaciona con su potencial para trabajar la educación en valores. Según el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (VV. AA, 1999), estas dinámicas favorecen la reflexión ética, la comprensión de normas sociales y el respeto a la diversidad. Al adoptar roles distintos al propio, el alumnado se confronta con realidades humanas diversas que le permiten construir una visión más empática y crítica del mundo. Esta dimensión ética, emocional y social resulta especialmente

relevante en la etapa de Educación Primaria, donde se consolidan muchas de las actitudes y habilidades fundamentales para la convivencia.

Por otra parte, como señalan Grande de Prado y Abella García (2010), los juegos de rol son una estrategia ideal para integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula. Su carácter narrativo y adaptable permite combinar elementos digitales, multimedia o interactivos, lo que resulta especialmente motivador para los estudiantes actuales, familiarizados con entornos digitales desde edades tempranas. Esta combinación de lo lúdico, lo digital y lo colaborativo favorece una enseñanza inclusiva, activa y personalizada, en la que cada alumno puede participar según sus capacidades e intereses.

En el contexto de la enseñanza del inglés, las actividades de *role-play* pueden adoptar diversos formatos. Desde dramatizaciones sencillas como saludar hasta simulaciones más complejas como entrevistas de trabajo o visitas médicas. Como explican Senda (2023) y Feng y Ding (2009), este tipo de tareas permiten contextualizar el aprendizaje lingüístico y hacerlo más funcional, adaptándose a distintos niveles de competencia. Además, el uso de apoyos visuales, tarjetas de rol, objetos reales o disfraces no solo incrementan el realismo, sino también la implicación emocional del alumnado, lo cual favorece una mayor participación y retención del contenido. Asimismo, Grande de Prado y Abella García (2010) resaltan que estas dinámicas pueden ajustarse con facilidad a los distintos ciclos de Educación Primaria, teniendo siempre en cuenta el desarrollo cognitivo, emocional y lingüístico de cada grupo.

A pesar de sus múltiples beneficios, el *role-play* también presenta ciertos desafíos. Como advierten Fang y Ding (2009), algunos estudiantes pueden mostrar inseguridad, ansiedad o timidez al verse expuestos ante situaciones orales frente a sus compañeros. Si no se planifica adecuadamente, estas actividades pueden derivar en distracciones o en una producción lingüística escasa. Por ello, resulta esencial crear un ambiente de aula positivo, comprensivo y seguro, donde se valore el esfuerzo por encima del error y se fomente una actitud participativa. Según Senda (2023), cuando se gestiona bien, las dinámicas de juegos de roles no solo mejoran las habilidades lingüísticas, sino que también contribuyen a formar aprendices más autónomos, creativos, críticos y emocionalmente competentes.

### 3. Propuesta Didáctica

#### 3.1. Contexto del centro escolar

La propuesta didáctica que se presenta, bajo el título *Let 's visit the Doctor*, está pensada para un grupo de segundo curso de Educación Primaria. A la hora de planificar las actividades, se han considerado los conocimientos previos del alumnado para adaptar los contenidos a su nivel y favorecer su implicación en las actividades. Al tratarse de un grupo con un dominio bajo del inglés, ha sido necesario ajustar los recursos y las tareas a sus características concretas.

En estos primeros cursos de primaria, el aprendizaje de una lengua extranjera se entiende como un proceso progresivo. Por esta razón, se da prioridad a las destrezas orales, tanto de comprensión como de expresión, ya que se considera más adecuado para su etapa de desarrollo. Esta elección responde tanto a su nivel de madurez lingüística como a la intención de establecer una base comunicativa que les permita ir ganando confianza y familiarizarse con el idioma de forma cercana, práctica y significativa.

La propuesta se llevó a cabo en un centro concertado ubicado en la ciudad de Valladolid. Este colegio imparte enseñanzas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Formación Profesional. El centro se encuentra situado en una zona urbana con una población mayoritariamente autóctona y de un nivel socioeconómico medio o medio-bajo. Estas características socioculturales del entorno inciden directamente en el Proyecto Educativo del centro, que se compromete en los principios de inclusión, atención a la diversidad y equidad en el acceso al aprendizaje.

Esta propuesta está dirigida a una clase formada por 25 alumnos de entre 7 y 8 años. En cuanto a la convivencia, se percibe un ambiente algo complicado, con ciertos conflictos entre compañeros que dificultan el clima del aula, y en ocasiones, provocan situaciones de ruido o distracción que interfieren en el desarrollo normal de las actividades. Además, dentro del grupo presenta diversas necesidades educativas, incluyendo varios casos de Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), así como un caso diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que condiciona en parte la dinámica diaria del aula y requiere tener en cuenta distintas formas de adaptación y acompañamiento.

### 3.2. Justificación de la propuesta

La propuesta didáctica se apoya en el enfoque comunicativo, una metodología que pone el foco en el uso funcional del lenguaje para interactuar en situaciones significativas. Desde esta perspectiva, aprender una lengua extranjera no consiste sólo en conocer las reglas gramaticales, sino saber utilizar el idioma para comunicarse de forma adecuada según el contexto.

Este enfoque resulta especialmente adecuado para el alumnado de segundo de Primaria, ya que se trata de una etapa en la que el aprendizaje se construye a través de la acción, la emoción, la repetición y el juego. Su atención es limitada y su dominio del idioma es todavía muy básico, por lo que es fundamental ofrecer propuestas dinámicas que incluyan movimiento, apoyos visuales y mucha participación para captar su interés y ayudarles a comprender y expresarse en inglés de forma natural.

Por este motivo, se ha elegido el *role-play* como eje metodológico. Simular situaciones como una visita al médico permite al alumnado expresarse en inglés dentro de un contexto que les resulta cercano, mientras practican estructuras útiles y aprenden vocabulario de manera práctica. Esta estrategia favorece la confianza, reduce el temor a cometer errores y favorece un aprendizaje más libre y cooperativo.

A lo largo de las sesiones, se han empleado dinámicas variadas como juegos con tarjetas, canciones, actividades de mímica y representaciones utilizando materiales simbólicos, que han resultado eficaces para animar al alumnado a participar, reforzar lo aprendido y responder a las diferentes necesidades del grupo. Gracias a ello, se establece un ambiente de aula en el que no sólo adquieren conocimientos, sino que también se potencia el desarrollo de habilidades comunicativas de manera activa y significativa.

### 3.3. Características y aspectos metodológicos de la propuesta

#### 3.3.1. Marco legal

Esta propuesta didáctica se sitúa dentro del marco establecido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que regula el sistema educativo español y promueve un enfoque competencial, inclusivo y orientado al desarrollo integral del alumnado. Como desarrollo normativo de la LOMLOE, se toma como referencia el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Puesto que esta propuesta va dirigida al alumnado de 2º de Primaria, el número de horas que se imparten a la semana se encuentra estipulado en el Decreto 38/2022, por el que se regula el horario lectivo en Castilla y León. En lo que respecta al área de primera lengua extranjera, el currículo contempla una dedicación de tres sesiones semanales, lo que permite distribuir los contenidos de manera equilibrada a lo largo de la semana.

##### 3.3.1.1 Elementos curriculares

A continuación, se presentan los elementos curriculares que guían el diseño y desarrollo de esta propuesta didáctica, conforme a las normativas vigentes : Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo y el Decreto 38/2022 . Estos comprenden los objetivos de etapa y del área, las competencias clave, los saberes básicos, los criterios de evaluación y las orientaciones metodológicas asociadas.

a) Objetivos de etapa y específicos del área, entre los cuales destacan:

- Conocer y utilizar de manera apropiada una lengua extranjera para expresarse e interactuar en situaciones comunicativas cotidianas.

- Desarrollar hábitos de trabajo en equipo, responsabilidad, creatividad, pensamiento crítico y autonomía en el aprendizaje.

b) Competencias clave, donde se hace especial énfasis en el desarrollo de:

- La competencia en comunicación lingüística (CCL), como eje transversal del área, orientada a comprender, expresar e interpretar mensajes en lengua extranjera.

- La competencia plurilingüe (CP), promoviendo la capacidad del alumnado para utilizar distintas lenguas de forma funcional, flexible y respetuosa con la diversidad lingüística y cultural.

### c) Saberes básicos

Dentro del bloque A. Comunicación, se abordan saberes como:

- Vocabulario básico relacionado con el cuerpo humano y la salud.
- Funciones comunicativas elementales: identificar dolencias, expresar cómo se sienten o cómo se sienten otras personas.
- Participación en interacciones orales guiadas y en actividades de *role-play*.

En el bloque B. Plurilingüismo, se trabajan estrategias básicas para comprender y producir mensajes sencillos, apoyándose en recursos visuales, gestuales y repetición.

### d) Criterios de evaluación

Se toman como referencia criterios como:

- Identificar y reproducir vocabulario de uso común relacionado con la salud (Criterio 1.1).
- Participar en interacciones orales breves, mostrando comprensión y usando expresiones sencillas (Criterios 2.1 y 2.2).
- Comprender el sentido global de textos orales apoyados en imágenes y repeticiones (Criterios 3.1 y 4.1).
- Mostrar interés y disposición positiva hacia la lengua extranjera y sus contextos culturales (Criterio 5.1).

La situación de aprendizaje dirigida al alumnado de segundo curso de Educación Primaria, se apoya en los principios metodológicos y curriculares establecidos por la LOMLOE, el Real Decreto 157/2022 y el Decreto 38/2022 de Castilla y León. Su diseño responde a la necesidad de beneficiar el aprendizaje de la lengua extranjera a través de contextos significativos, prácticos y motivadores.

El tema de la salud se presenta como el hilo conductor de las nueve sesiones, permitiendo trabajar vocabulario y estructuras básicas del inglés en situaciones cercanas a la experiencia del alumnado. Las actividades propuestas que incluyen juegos verbales, canciones, dinámicas grupales y especialmente el *role-play* fomentan la participación activa y el uso del idioma de forma natural, promoviendo el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa y plurilingüe.

En conjunto, esta situación de aprendizaje se alinea con los objetivos propios de esta etapa y con los elementos curriculares del área de lengua extranjera, apostando por un aprendizaje práctico, vivencial y adaptado al nivel real del grupo.

#### 3.3.1.2 Relación con los ODS.

Esta propuesta didáctica se vincula directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, y en particular con el principio 3: Salud y bienestar, cuyo propósito es garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todas las personas en todas las edades.

A lo largo de las distintas sesiones, el alumnado de 2.º de Educación Primaria trabaja contenidos relacionados con la salud y hábitos saludables, lo que contribuye a desarrollar una mayor conciencia sobre su propio bienestar desde una perspectiva lúdica y accesible. Las actividades centradas en la identificación de enfermedades comunes, el cuidado personal y la prevención se integran con juegos, canciones, vídeos y dramatizaciones, lo que facilita a los alumnos la oportunidad de reflexionar en inglés acerca de hábitos que benefician su bienestar físico y emocional.

En las sesiones centradas en hábitos saludables fomentan el aprendizaje de vocabulario específico y de construcciones comunicativas apropiadas, al tiempo que promueven valores esenciales como la higiene, la alimentación equilibrada, el ejercicio físico o el descanso adecuado. La integración de estos contenidos contribuye a formar ciudadanos más conscientes, capaces de tomar decisiones responsables relacionadas con su bienestar desde una edad temprana.

El uso del *role-play* permite que estos aprendizajes se interioricen de forma vivencial, poniendo en práctica lo aprendido en contextos cercanos y significativos. En este sentido, la propuesta contribuye no solo a los objetivos propios del área de inglés, sino también a una formación más completa del alumnado, en sintonía con los valores que promueve la Agenda 2030.

### 3.3.2. Metodología empleada

La metodología empleada en esta propuesta se basa en el enfoque comunicativo, que sitúa el uso real del idioma en el centro del aprendizaje. El objetivo principal es ayudar al alumnado a comunicarse en inglés en situaciones con sentido desde una perspectiva activa, participativa y lúdica, adaptada a su nivel y etapa educativa.

Dado que se trata de un grupo de segundo de Primaria con un nivel inicial del idioma, se da prioridad a la comprensión y expresión oral, dejando la lectura o la escritura para fases posteriores. Se parte de situaciones contextualizadas, con apoyos visuales y repeticiones, que permite a los niños entender mejor el mensaje y, poco a poco, comenzar a expresarse por sí mismos.

El *role-play* es la herramienta metodológica clave en esta propuesta. Gracias a la representación de escenas como una visita al médico, el alumnado tiene la oportunidad de practicar estructuras y vocabulario en un entorno que simula la realidad, asumiendo diferentes papeles. Esto les ayuda a soltarse al hablar, ganar seguridad y usar el inglés de forma más espontánea.

Además del *role-play*, se integran otras actividades como canciones, juegos con tarjetas, actividades de dramatización, actividades manipulativas que complementan el

trabajo oral y hacen las sesiones más motivadoras. Estas propuestas se inspiran en metodologías activas como el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje manipulativo y el aprendizaje basado en tareas. Se desarrollan de forma individual, por parejas, en grupo, o con todo el aula, favoreciendo tanto la autonomía como el trabajo cooperativo.

Durante las sesiones, se cuida especialmente el tipo de corrección. El *feedback* se ofrece de forma positiva, valorando el esfuerzo del alumnado y evitando interrumpirles cuando están hablando. Si se produce algún error, se corrige después de manera natural, como parte normal del proceso de aprendizaje.

Las actividades siguen una secuencia progresiva: primero se presenta el vocabulario, luego se pone en práctica en contextos guiados y finalmente se utiliza de manera más libre en producciones orales. También se intercalan momentos más activos con otros más tranquilos, para adaptarse al ritmo de atención del grupo y favorecer una experiencia de aprendizaje equilibrada.

### 3.4. Desarrollo de la propuesta

#### 3.4.1 Las sesiones

La unidad didáctica *What 's the matter?* Se desarrolla a lo largo de nueve sesiones diseñadas para guiar al alumnado hacia la elaboración de una tarea final: un *role-play* en inglés donde simulan una consulta médica. En ella, los alumnos utilizan vocabulario y expresiones básicas relacionadas con la salud, aplicando lo aprendido en un contexto comunicativo. Cada sesión está pensada como un paso dentro de una secuencia gradual, donde se trabaja tanto el lenguaje como aspectos sociales y emocionales.

La primera sesión, llamada “Let 's become doctors!” sirve como punto de partida. Se comienza activando conocimientos previos sobre el cuerpo humano: Se nombran partes como la cabeza, el estómago o la garganta, y se anima al alumnado a señalarlas en su propio cuerpo. A partir de ahí, se introduce la idea de “dolor”, preguntando si les ha dolido alguna vez alguna parte y cómo creen que se llama esa dolencia. Esta dinámica inicial favorece la participación espontánea y crea un ambiente cercano. Posteriormente, se presentan flashcards con las diferentes enfermedades (anexo I) que se trabajarán (*sore throat, tummy ache,*

*headache, earache, cut, cough, cold, toothache*). Una de las tarjetas representa un doctor ficticio que pide ayuda para identificar qué le ocurre a cada paciente. Los alumnos observan cada imagen y repiten el nombre de la dolencia en voz alta, reforzando así la asociación visual y la pronunciación.

La sesión finaliza con los alumnos cantando una canción relacionada con las enfermedades, fomentando la memorización mediante la música y el ritmo. Esta primera sesión resulta clave, ya que introduce no sólo el léxico base, sino también el contexto comunicativo desde el que se desarrollará toda la propuesta.

En la segunda sesión “What do we remember?” , se realiza un refuerzo del vocabulario aprendido el día anterior. Se vuelven a presentar las flashcards de una en una y se plantean preguntas como “*What 's the matter with him/her?*”. El alumnado responde según recuerdan las enfermedades trabajadas anteriormente. Tras preguntar por todas, se repasa en grupo, repitiendo juntos cada enfermedad, afianzando así la pronunciación y la asociación visual. Esta actividad permite detectar qué vocabulario está interiorizado y cuál necesita más práctica, además de continuar reforzando la comprensión y expresión oral. Además, empieza a observarse mayor autonomía en las respuestas del grupo, un paso importante hacia el objetivo comunicativo de la unidad.

En la tercera sesión “Who 's feeling sick?” , se incorpora un nuevo recurso: un vídeo en el que varios personajes visitan al médico con distintas dolencias. A medida que avanza la historia, se detiene el vídeo en momentos clave para preguntar al alumnado qué creen que le pasa a cada paciente y que enfermedad tienen. Esta técnica de pausa y pregunta convierte el video en una experiencia interactiva, donde los niños deben interpretar gestos y palabras para identificar enfermedades. Esto refuerza la escucha activa, la comprensión visual y la capacidad para responder oralmente ante situaciones simuladas. Esta sesión contribuye al desarrollo de una actitud crítica ante lo que se escucha y visualiza, lo que demuestra una evolución positiva en su competencia comunicativa.

En la cuarta sesión, titulada “Doctor 's Office”, se da un paso importante hacia la producción oral, introduciendo por primera vez una dramatización más estructurada. Para captar el interés del alumnado, se introduce un maletín de juguete (anexo II) que simula ser el

de un médico, recurso que capta la atención del alumnado y genera una implicación inmediata por parte del grupo. A partir de ahí, se enumeran las flashcards del uno al ocho, cada una representa a un paciente con una enfermedad específica. Ocho alumnos o alumnas asumen el rol de paciente, y dramatizan de forma breve qué les ocurre, mientras que, el rol de doctora lo asume la maestra. Esta les proporciona una “cura” simbólica, como un jarabe de juguete, o una caja de pastillas de juguete, estableciendo así un pequeño diálogo en inglés adaptado al nivel del grupo. Esta dinámica propicia un uso eficaz del lenguaje en un entorno simulado. Una vez finalizada esta dramatización inicial en gran grupo, se realiza un role-play en parejas: un niño interpreta al médico y otro al paciente, utilizando estructuras básicas como *“What's the matter?”* seguida de *“I've got a...”*.

Esta sesión marca el inicio formal del uso del role-play como metodología central y constituye el primer ensayo grupal del producto final, donde el alumnado empieza a interiorizar estructuras fijas en contextos realistas, activando así la competencia comunicativa de forma lúdica y significativa.

En la quinta sesión *“Healthy habits”*, se introduce un nuevo concepto: los hábitos saludables. Esta aplicación del campo léxico permite enriquecer el contenido de los diálogos que se desarrollarán más adelante. La sesión comienza con una breve conversación guiada en la que se anima a los alumnos a compartir, qué hábitos conocen y practican en su día a día. A través de preguntas como *“What healthy habits do you know?”* *“Do you practice healthy habits?”*, se permite que los estudiantes participen activamente nombrando acciones como *eat fruit, brush your teeth, do sport*, entre otras. A continuación, se presenta una historia ilustrada protagonizada por dos personajes: uno que mantiene rutinas poco saludables y otro que le enseña a mejorarlas mediante ejemplos positivos. La lectura se convierte en una actividad interactiva, ya que se plantean preguntas de comprensión como *“Is that healthy?”* o *“What should he do?”* para fomentar el pensamiento crítico, la reflexión en grupo y la expresión de opiniones en inglés. Esta sesión no solo introduce nuevo vocabulario funcional, sino que además permite trabajar habilidades de comprensión lectora y oratoria desde una perspectiva cercana y representativa para el alumnado, reforzando el uso del inglés como medio de comunicación en un entorno de aprendizaje transversal.

En la sexta sesión “Keeping healthy” se refuerzan los hábitos saludables mediante dinámicas , más activas y participativas. En esta ocasión, el aprendizaje se articula a través del juego y la dramatización, promoviendo la participación activa del alumnado. Se inicia la sesión repasando el vocabulario de hábitos saludables con el apoyo de flashcards visuales (Anexo III), lo que permite reforzar la memoria visual y la pronunciación. A continuación, se organiza una dinámica de mímica en la que cada alumno representa con gestos uno de los hábitos saludables, mientras el resto intenta identificarlo verbalmente utilizando la estructura en inglés correspondiente. Esta actividad resulta especialmente motivadora ya que combina el movimiento corporal con el uso del idioma de forma contextualizada, favoreciendo así tanto la comprensión como la expresión oral. Después del juego, se propone una nueva ronda de role-play más complicada: un alumno asume el papel de médico y, uno a uno, sus compañeros pasan a ser pacientes. Esta vez, se vuelve a utilizar la estructura *"What 's the matter?" / "I've got a..."* y se comienza a introducir respuestas del médico, fomentando un intercambio comunicativo más completo.

En esta sesión se observa mayor fluidez, comprensión de los turnos de palabra y una creciente seguridad al expresarse. Este avance sienta las bases necesarias para que el alumnado pueda desenvolverse con soltura en la tarea final que se abordará en sesiones posteriores.

En la séptima sesión “Doctor, what 's the matter?”, representa un punto clave en la propuesta didáctica, ya que en ella el alumnado comienza a producir diálogos más completos y significativos, combinando los contenidos aprendidos durante las sesiones anteriores. Para facilitar esta tarea, se utilizan recortables y materiales visuales de apoyo, que permiten a los estudiantes organizar sus ideas y visualizar mejor el contexto de la conversación. Cada pareja de alumnos representa una situación médica: uno de ellos actúa como paciente, expresando su dolencia mediante gestos (mímica) y utilizando la estructura *"I've got a..."*, mientras que el otro desempeña el rol de médico, quien pregunta *"What's the matter?"* y ofrece una recomendación saludable formulada en inglés con la estructura *"You should... every day."*

Este tipo de interacción permite trabajar varios elementos a la vez: la fluidez en el habla, la correcta utilización de estructuras gramaticales y la improvisación en un contexto guiado. A diferencia de las sesiones anteriores, el diálogo requiere integrar distintos

contenidos, lo cual supone un reto mayor a nivel lingüístico. La actividad también promueve la colaboración, ya que los alumnos deben escucharse, esperar su turno y responder de forma coherente. El avance en la competencia comunicativa se hace evidente tanto en la iniciativa como en la espontaneidad con la que participan en los intercambios.

En la octava sesión “Healthy habits on stage” se consolida el uso del role-play mediante una repetición ampliada y más libre de la actividad anterior. Tras repasar brevemente los hábitos saludables con apoyo visual, se invita a los alumnos a volver a representar las situaciones médicas por parejas. A diferencia de las anteriores sesiones, en esta ocasión, se les anima a improvisar parte del diálogo: el alumno que actúa como médico debe elaborar una recomendación saludable de forma espontánea, sin necesidad de depender de un guión o pauta escrita, adaptándose a la dolencia expresada por su compañero. Este pequeño giro en la dinámica estimula la creatividad, permite evaluar el dominio real de las estructuras lingüísticas y fomenta la autonomía expresiva. Se valora especialmente la fluidez, la adaptación del lenguaje a la situación representada y el esfuerzo por mantener una interacción coherente.

Además, se aprovecha la ocasión para introducir un elemento humorístico que sirva como detonante para el diálogo: la interpretación de un chiste relacionado con una situación médica. Este recurso lúdico no solo mejora la comprensión oral y la atención del grupo, sino que también anima a los estudiantes a expresarse con naturalidad, aliviando la presión de hablar en una lengua extranjera.

Esta sesión actúa como un ensayo general previo a la tarea final, en el que se observan avances en la confianza y en la calidad de la producción oral.

La novena sesión “My Medical Report: Final Performance” marca el cierre del proyecto didáctico y está destinada íntegramente a la tarea final, en la que el alumnado pone en práctica todo lo aprendido a lo largo de las sesiones anteriores. Para ello, se seleccionan cinco alumnos que adoptan el rol de médicos y el resto de alumnos asumen el papel de pacientes. Cada paciente recibe una flashcard ilustrada (Anexo IV) que representa una enfermedad concreta, así como una ficha médica individual (Anexo V) en la que deben escribir —con apoyo si es necesario— qué les ocurre. Paralelamente, los alumnos que hacen

de médicos completan sus propias fichas (Anexo VI) y una acreditación (Anexo VII), donde recogen la dolencia expresada por el paciente y ofrecen una recomendación saludable utilizando las estructuras trabajadas durante el proyecto: “*What 's the matter?*”, “*I've got a...*”, “*You should...*”.

Este *role-play* final, desarrollado en gran grupo, integra las cuatro habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura), combinando vocabulario, estructuras gramaticales, comprensión auditiva y expresión oral en un contexto comunicativo realista. Además, constituye una forma de evaluación auténtica que permite comprobar tanto el progreso individual como la capacidad de interactuar con otros en inglés más allá del dominio lingüístico. También se valoran actitudes como la cooperación, el respeto, la empatía y la participación activa.

Gracias al enfoque lúdico de la actividad, se crea un entorno de confianza en el que los alumnos pueden expresarse con libertad, demostrando lo aprendido de una manera natural, significativa y creativa.

### 3.4.2. Evaluación

La evaluación de la situación de aprendizaje *Let 's visit the doctor* fue llevada a cabo por la maestra titular del grupo. Aunque no participé directamente en el proceso, pude conocer que la docente utilizó un examen como instrumento principal para valorar los aprendizajes del alumnado al finalizar la unidad. Esta prueba escrita incluía ejercicios de relación de imágenes con vocabulario, comprensión auditiva (listening) y completar y elaborar estructuras básicas como “*I've got a headache*”. Se trató de una evaluación ajustada al nivel de segundo de Primaria, que permitió comprobar si el alumnado había adquirido los contenidos clave trabajados en las sesiones.

No obstante, desde un plano más comunicativo, sería conveniente complementar este tipo de evaluación con herramientas que también permiten analizar el juego en contextos reales o simulados. Por ello, se propone una alternativa de evaluación más amplia, coherente con los principios metodológicos de esta propuesta.

Como alternativas, se presentan dos herramientas adicionales que permiten recoger información más completa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque comunicativo. Por un lado, se propone una rúbrica de evaluación (Anexo VIII) centrada en la actividad *role-play*, que facilita la observación de aspectos clave como la comprensión de instrucciones, el uso de estructuras básicas, la pronunciación y la participación activa del alumnado. Por otro lado, se plantea una autoevaluación (Anexo IV) adaptada a la etapa, que permite al propio alumnado reflexionar de forma sencilla sobre sus logros, expresando su grado de confianza en el uso del idioma y su percepción sobre lo aprendido. Ambas herramientas están diseñadas para favorecer una evaluación formativa, continua y racional con la metodología activa y significativa desarrollada en esta propuesta.

### 3.5. Aspectos a tener en cuenta

#### 3.5.1. Atención a la diversidad

A lo largo de la implementación de esta propuesta didáctica, se ha prestado especial atención a la diversidad presente en el aula. El grupo-clase con el que se ha trabajado muestra una notable heterogeneidad tanto en los ritmos de aprendizaje como en las competencias lingüísticas, el grado de participación y los distintos estilos que cada alumno manifiesta al aprender. Por ello, uno de los principales objetivos al diseñar las sesiones ha sido ofrecer actividades y recursos que se ajustaran a estas diferencias, permitiendo así que todos los alumnos pudieran participar y avanzar desde sus propias posibilidades.

Para lograrlo, se ha optado por una metodología flexible y activa, que combina elementos visuales, auditivos y manipulativos. El uso de flashcards, vídeos, canciones y materiales recortables ha resultado especialmente útil para facilitar la comprensión del nuevo vocabulario y de las expresiones básicas, especialmente entre los alumnos que necesitan más apoyo para seguir el ritmo general de la clase. Estos recursos visuales han permitido que el contenido sea accesible para los estudiantes que cuentan con estilos de aprendizaje más visuales o que enfrentan problemas de atención.

Otro aspecto fundamental respecto a la atención a la diversidad ha sido el planteamiento de actividades con diferentes niveles de dificultad. Las estructuras repetitivas como “*What 's the matter?*”, “*I've got a ...*” y “*You should...*” han permitido que todo el alumnado pudiera participar en los *role-plays* sin sentirse desbordado. A su vez, aquellos estudiantes con mayor soltura en inglés han tenido la posibilidad de ampliar sus intervenciones, enriqueciendo así su producción oral de manera natural y personalizada. Esta variedad ha hecho posible que cada alumno pudiera avanzar a su propio ritmo, dentro de un mismo marco de trabajo.

También se ha promovido la cooperación entre iguales como herramienta clave para la inclusión. En diversas sesiones, las actividades en pareja, o pequeño grupo han facilitado que los estudiantes colaborarán entre sí, compartiendo conocimientos y creando un entorno de apoyo mutuo. Gracias a este enfoque, se ha creado un ambiente más relajado, donde el error se percibe como una parte del aprendizaje y no como motivo de corrección inmediata.

En definitiva, se considera que esta propuesta ofrece una base inclusiva sólida, gracias a su carácter manipulativo, visual y comunicativo, así como la diversidad de dinámicas y la adaptabilidad de las actividades. Aun así, es importante recordar que atender a la diversidad es un proceso continuo que requiere observación y ajuste constante. De cara a futuras intervenciones, resultaría enriquecedor profundizar en la individualización del aprendizaje e incorporar adaptaciones más concretas cuando las características del grupo lo requieran.

### 3.5.2. Balance y propuestas de mejora

A nivel general, el proceso de diseñar y llevar a cabo esta propuesta didáctica ha sido una experiencia enriquecedora tanto en el ámbito profesional como en el personal. Ha supuesto una oportunidad para acercarme de forma práctica a la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria, permitiéndome comprobar cómo, a través de una buena secuenciación y el uso de metodologías activas, el alumnado puede no solo aprender vocabulario y estructuras gramaticales, sino también ganar seguridad y autonomía en el uso del inglés como herramienta comunicativa.

No obstante, esta experiencia me ha ayudado a identificar ciertos aspectos susceptibles de mejora para futuras intervenciones. En la práctica, he echado en falta instrumentos que faciliten un registro más preciso del proceso de aprendizaje de cada alumno, más allá del resultado final. Por ejemplo, el uso de rúbricas de observación continuada, listas de cotejo o pequeñas autoevaluaciones al finalizar cada sesión habrían enriquecido la recogida de datos y permitido un acompañamiento más individualizado.

Otro de los aprendizajes que me llevo ha sido la gestión del tiempo. Algunas sesiones se vieron algo limitadas, especialmente aquellas en las que se combinaban varias actividades de producción oral. En futuras propuestas, consideraría disminuir la densidad de contenidos por sesión o incluir una sesión adicional para garantizar una mejor adquisición de los aprendizajes y ofrecer más momentos de reflexión.

En conclusión, esta experiencia ha supuesto un punto de partida sólido para confirmar que los alumnos aprenden mejor mediante el uso afectivo de la comunicación oral. Además, esta experiencia me ha permitido crecer como futura educadora. Me ha ayudado a desarrollar una mirada más consciente sobre la necesidad de diseñar propuestas accesibles, motivadoras y bien estructuradas. Enseñar no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino generar espacios donde el alumnado pueda aprender, expresarse y disfrutar del proceso.

#### 4. Aspectos finales

Este Trabajo de Fin de Grado me ha permitido adentrarme de verdad en el enfoque comunicativo y entender su valor en el aula de Lengua Extranjera, especialmente en los primeros cursos de Educación Primaria. Diseñar y llevar a cabo esta propuesta me ha hecho ver lo potentes que pueden llegar a ser las estrategias orales como el *role-play* cuando se trata de que el alumnado se comunique en inglés con seguridad y sentido. He comprobado como el juego, el contexto y la participación activa ayudan a que el aprendizaje tenga sentido para ellos, y eso se nota en su implicación y en cómo pierden el miedo a hablar.

Utilizar el *role-play* de manera progresiva ha resultado muy enriquecedor. Comenzaron utilizando estructuras muy simples, apoyándose en imágenes o rutinas, pero poco a poco fueron soltándose, improvisando y ampliando sus intervenciones. Esto me ha demostrado que, al ofrecer a los estudiantes un contexto realista y estimulante, la adquisición de una lengua extranjera puede convertirse en una experiencia valiosa y útil.

Desde un punto de vista personal, esta experiencia me ha hecho crecer como futura maestra. Me ha permitido comprender mejor la importancia de planificar actividades que respondan a las necesidades del grupo, cómo preparar actividades que les invite a participar sin miedo a equivocarse, y la importancia de acompañarles paso a paso, con apoyo constante y oportunidades reales de expresarse. También he podido valorar la importancia del andamiaje, practicar en diferentes momentos y permitirles equivocarse sin presión.

En definitiva, creo firmemente que enseñar una lengua extranjera no debe limitarse a aprender listas de vocabulario o hacer ejercicios gramaticales. La clave está en crear situaciones en las que puedan comunicarse de verdad, expresar sus ideas y sentirse capaces. Esta propuesta ha sido solo el comienzo, pero me ha confirmado la utilidad del enfoque comunicativo y en concreto del *role-play* como herramientas muy valiosas para lograrlo.

## 5. Referencias bibliográficas

- Al-Khamisi, K. M., & Sinha, Y. K. (2022). Communicative Language Teaching Methodologies in Omani EFL Context. *Open Journal of Modern Linguistics*, 12(4), 481-503.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.
- Berk, L. E. (2007). *Child development* (8th ed.). Pearson/Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy<sup>1</sup>. In *Language and communication* (pp. 2-27). Routledge.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, 111-126.
- De Prado, M. G., & García, V. A. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84.
- Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. *Editorial Pride and Holmes*, 42.
- Jacobs, G. M. & Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34 (1), 5-30.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
- Littlewood, W. (2013). Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication Oriented Language Teaching. *TESOL: English Education*, 68(3), 3-25.
- Liu, F., & Ding, Y. (2009). Role-play in English language teaching. *Asian Social Science*, 5(10), 140-143.

- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesorado para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, (15), p.1-9.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). The origins of intelligence in children (Vol. 8, No. 5, pp. 18-1952). New York: International universities press.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, (36), 143-152.
- Richards, J. (2001). *Approaches and Methods in language teaching Second Edition*.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Román, I. L. B., Revilla, M. R., & Berenguer, I. V. T. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31.
- Senda, M. O. Role Play in Language Learning: An Innovative Path to Lifelong Linguistic Mastery.

## 6. Anexos

### Anexo I. Flashcards de enfermedades.



### Anexo II. Maletín de juguete.



Anexo III. Flashcards de hábitos saludables.



Anexo IV. Flashcard ilustrada de paciente.



Anexo V. Ficha de paciente.



<b>PATIENT CARD</b>
Name: _____
Illness: _____

<b>PATIENT CARD</b>
Name: _____
Illness: _____

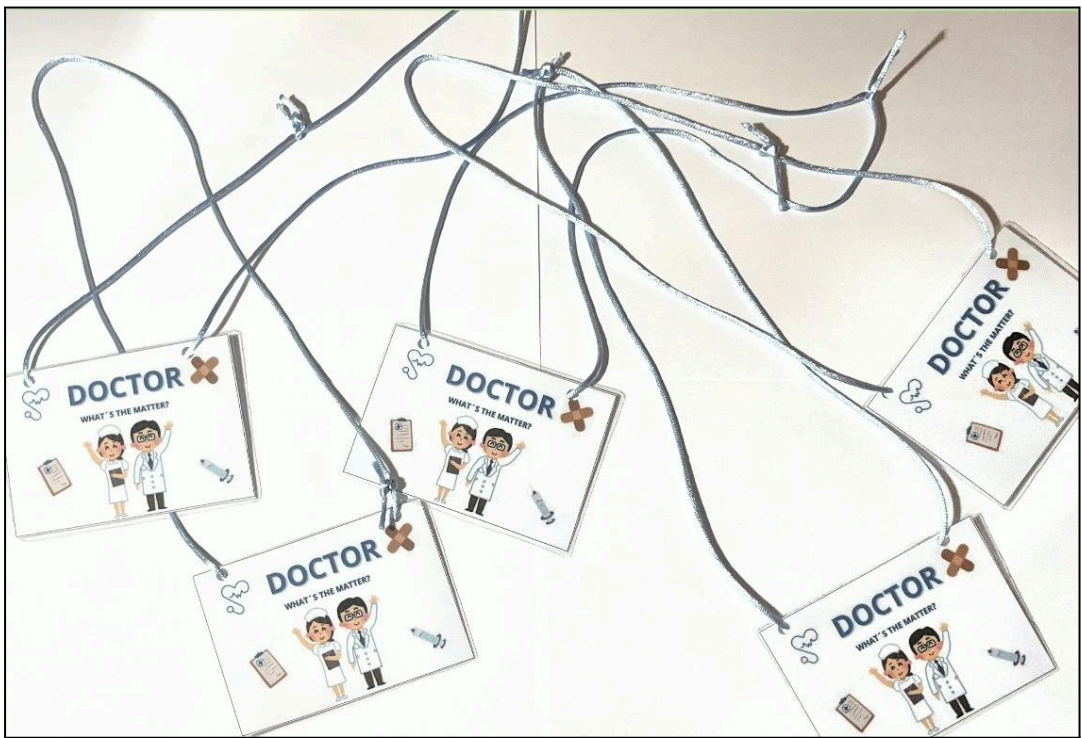
<b>PATIENT CARD</b>
Name: _____
Illness: _____

<b>PATIENT CARD</b>
Name: _____
Illness: _____

Anexo VI. Ficha médica.

 <b>MEDICAL FORM</b>	 <b>MEDICAL FORM</b>
<b>Doctor's name:</b> _____	<b>Doctor's name:</b> _____
<b>Patient's name:</b> _____	<b>Patient's name:</b> _____
<b>What's the matter?</b>	<b>What's the matter?</b>
<input type="checkbox"/> Sore throat	<input type="checkbox"/> Sore throat
<input type="checkbox"/> Cold	<input type="checkbox"/> Cold
<input type="checkbox"/> Cough	<input type="checkbox"/> Cough
<input type="checkbox"/> Tummy ache	<input type="checkbox"/> Tummy ache
<input type="checkbox"/> Headache	<input type="checkbox"/> Headache
<input type="checkbox"/> Toothache	<input type="checkbox"/> Toothache
<input type="checkbox"/> Earache	<input type="checkbox"/> Earache
<input type="checkbox"/> Cut	<input type="checkbox"/> Cut
<b>Doctor says:</b>	<b>Doctor says:</b>
<input type="checkbox"/> Drink water	<input type="checkbox"/> Drink water
<input type="checkbox"/> Eat well	<input type="checkbox"/> Eat well
<input type="checkbox"/> Sleep well	<input type="checkbox"/> Sleep well
<input type="checkbox"/> Do exercise	<input type="checkbox"/> Do exercise
<input type="checkbox"/> Take some rest	<input type="checkbox"/> Take some rest
<input type="checkbox"/> Take medicine	<input type="checkbox"/> Take medicine

Anexo VII. Acreditación médica.










Anexo VIII. Rúbrica de evaluación.

INDICADOR	EXCELENTE (4)	NOTABLE (3)	SUFICIENTE (2)	NECESITA MEJORAR(1)
<b>Pronuncia con claridad y seguridad</b>	Pronuncia claramente las palabras sin dudar	Pronuncia las palabras con claridad	Se da a entender, aunque duda o pronuncia con dificultad	Se le entiende con mucha dificultad o apenas habla
<b>Usa estructuras adecuadas como <i>What's the matter?</i></b>	Usa correctamente todas las estructuras del diálogo	Usa correctamente la mayoría de estructuras	Usa algunas estructuras, necesita apoyo	No usa las estructuras
<b>vocabulario relacionado con enfermedades y hábitos.</b>	Utiliza vocabulario adecuado y variado sin errores	Utiliza vocabulario adecuado con pocos errores	Usa vocabulario básico con apoyo ocasional	Presenta dificultad para usar el vocabulario adecuado
<b>Interacción con su pareja.</b>	Escucha, responde y coopera de forma activa	Coopera y responde con corrección	Participa, pero le cuesta seguir el ritmo del diálogo	No coopera o interrumpe la actividad
<b>Expresión corporal y actitud</b>	Usa gestos y muestra confianza y entusiasmo	Usa algunos gestos y mantiene actitud positiva	Muestra poca expresividad e interés	Se muestra poco participativo

Anexo IX. Autoevaluación.

## SELF-ASSESSMENT



 <div style="background-color: #e0b0d0; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 5px 0;">I CAN SAY 5 ILLNESSES</div>	 <div style="background-color: #c0a0e0; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 5px 0;">I CAN ASK "WHAT'S THE MATTER?"</div>	 <div style="background-color: #a0e0e0; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 5px 0;">I CAN ANSWER "I'VE GOT A..."</div>
<div style="background-color: #a0e0c0; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 5px 0;">I CAN NAME 3 HEALTHY HABITS.</div>	<div style="background-color: #ffffa0; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 5px 0;">I CAN ACT LIKE A DOCTOR</div>	<div style="background-color: #ffcc99; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 5px 0;">I CAN ACT LIKE A PATIENT</div>
 <div style="background-color: #e0b0d0; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 5px 0;">I CAN SING A SONG ABOUT HEALTH.</div>	 <div style="background-color: #a0c0e0; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 5px 0;">I CAN PLAY GAMES USING HEALTH WORDS.</div>	 <div style="background-color: #c0e0c0; border-radius: 15px; padding: 10px; margin: 5px 0;">I CAN SAY "I'VE GOT A COUGH."</div>
