



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

El método TPR para la adquisición del Inglés en Educación Primaria. Una propuesta de intervención

Estudiante: D^a Nuria Misaki Pérez Tsujimoto

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2026

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado se centra en los beneficios del método *Total Physical Response* (TPR) en la adquisición del Inglés como Lengua Extranjera en Educación Primaria.

La primera parte del trabajo recoge fundamentación teórica sobre la adquisición lingüística, el método TPR y los beneficios de éste en el aula. La segunda parte presenta una propuesta didáctica centrada en el uso del TPR con diferentes sesiones y actividades. Al haber sido puesta en práctica en un aula de segundo curso de Educación Primaria, se comprueba su efectividad a la luz de lo señalado en el marco teórico. Las conclusiones subrayan la importancia de incluir el componente corporal en la adquisición de la Lengua Extranjera para favorecer el proceso de automatización funcional de la misma.

PALABRAS CLAVE

Adquisición lingüística, Educación Primaria, Inglés como Lengua Extranjera, Propuesta de intervención, Total Physical Response.

ABSTRACT

This paper focuses on the benefits of the Total Physical Response (TPR) method in the acquisition of English as a foreign language in Primary Education.

The first part of this paper focuses on providing a theoretical background on language acquisition, the TPR method and its benefits in the foreign language classroom. As for the second part, a teaching proposal with various lessons and activities is presented. Since the proposal was implemented in a classroom of Primary Education (Year 2), the unit effectiveness is explained according to the previous theoretical background. The conclusions highlight the need to incorporate the physical component into foreign language acquisition, in order to promote the process of functional automation of the language.

KEYWORDS

Language acquisition, Primary Education, English as a foreign language, Teaching proposal, Total Physical Response.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1 Adquisición de la lengua inglesa.....	2
2.1.1. Hipótesis de la adquisición lingüística.....	2
2.1.2. Factores en torno al input.....	4
2.1.3. Comunicación y andamiaje.....	5
2.2 Método <i>Total Physical Response</i>	8
2.2.1. Fundamentos y Principios.....	8
2.2.2. Su rol en la comprensión oral.....	11
2.3 Beneficios de la metodología TPR.....	12
3. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	16
3.1 Objetivos y competencias.....	16
3.2 Contenidos.....	17
3.4 Temporalización y recursos.....	18
3.5 Sesiones y actividades.....	20
4. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.....	31
5. CONCLUSIONES.....	36
6. REFERENCIAS.....	38
7. ANEXOS.....	40

1. INTRODUCCIÓN

Es fundamental que los niños se formen y aprendan diferentes lenguas extranjeras desde las primeras edades ya que favorece tanto al desarrollo de la competencia comunicativa, como a la apertura cultural para poder formar a futuros ciudadanos en un contexto globalizado y plurilingüe. El inglés, en este sentido, se ha vuelto imprescindible debido a que se ha consolidado como lengua internacional de comunicación. Su aprendizaje es necesario para poder llegar a desenvolverse en dicho mundo globalizado, y su enseñanza desde edades tempranas se ha incorporado progresivamente en el sistema educativo español, en coherencia con las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002).

Este marco (MCER) establece las bases en las que se deben apoyar el aprendizaje, enseñanza y evaluación, no solo del inglés, sino de todas las lenguas en Europa, promoviendo un uso real y funcional de las mismas. De hecho, en el caso de Castilla y León, el Decreto 38/2022 adopta explícitamente el MCER para redactar los diferentes niveles de competencias y objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras en Primaria.

Los niños en sus primeros años de edad se encuentran en una fase evolutiva que se caracteriza por una gran plasticidad tanto cognitiva como sensorial y emocional, lo que les otorga una mayor facilidad para adquirir nuevos lenguajes de manera natural. Si a esto se le suma el empleo de metodologías activas como el juego, la gamificación, la acción y la imitación, el aprendizaje aún más accesible. Como se observa en distintas investigaciones y en la propia práctica y experiencia docente, la combinación de recursos visuales, auditivos y kinestésicos favorece la comprensión, la asimilación y la retención del lenguaje, algunos ejemplos pueden ser canciones, rutinas o instrucciones acompañadas de gestos.

Planteada esta introducción, cabe añadir que este Trabajo Fin de Grado ha permitido desarrollar las competencias generales y específicas del Título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid. Competencias que se vinculan especialmente a los procesos de enseñanza y aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Asimismo, el objetivo principal de este trabajo es planificar una propuesta didáctica basada en el método de la Respuesta Física Total para la enseñanza del inglés en Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Adquisición de la lengua inglesa

A diferencia del aprendizaje memorístico, la adquisición de un idioma se produce de manera implícita, no explícita, a través de la exposición comprensible y significativa a la lengua extranjera. Stephen D. Krashen (1982) en su famosa hipótesis de la adquisición y el aprendizaje sostiene que “la adquisición es un proceso subconsciente, similar al que al que experimentamos al adquirir la lengua materna, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente que implica conocimiento explícito sobre la lengua” (Krashen, 1982, p. 10). Es decir, Krashen defiende que la adquisición se realiza de manera inconsciente, interactuando con el lenguaje en un contexto natural, a diferencia del aprendizaje que se centra en estudiar explícitamente reglas gramaticales. Es por esto, que la enseñanza del inglés en Educación Primaria debe centrarse en crear contextos donde los alumnos comprendan y usen la lengua con un propósito comunicativo real en lugar de centrarse en el aspecto formal y gramatical.

Respecto a que los niños comprendan la lengua, Krashen afirma que “la adquisición de un lenguaje tiene lugar cuando comprendemos mensajes, es decir, cuando entendemos lo que oímos o leemos” (Krashen, 1985, p. 2). Los alumnos deben recibir un input comprensible, se les debe proporcionar mensajes ligeramente por encima de su nivel y, como además está recogido en las hipótesis de Krashen, en un ambiente relajado, con un filtro afectivo bajo, donde se cree un espacio seguro y libre de presión para que la lengua se adquiera de manera más eficaz. Por el contrario, un clima de estrés, constante corrección, miedo a equivocarse y un filtro afectivo alto, provoca que el aprendizaje se bloquee y los alumnos no quieran participar activamente.

2.1.1. Hipótesis de la adquisición lingüística

Como hemos mencionado en el apartado anterior, Krashen ha realizado numerosas aportaciones acerca de la adquisición de un lenguaje, lo que ha llevado a que se formulen cinco hipótesis.

La primera hipótesis es en la que Stephen Krashen, como hemos dicho, hace una diferenciación entre adquisición y aprendizaje. La primera se realiza de manera inconsciente, exponiendo al niño a la lengua de manera natural y con una interacción significativa, mientras que el

aprendizaje se lleva a cabo de manera consciente estudiando y analizando la gramática de la lengua explícitamente.

En torno a esta hipótesis surgen las siguientes:

-Hipótesis del orden natural: esta hipótesis plantea que la adquisición del lenguaje sigue un orden natural, no se produce de manera aleatoria. Es decir, los elementos lingüísticos se van adquiriendo de manera progresiva, donde unos aspectos gramaticales requieren más tiempo que otros, independientemente de cómo se enseñen. Esta hipótesis destaca la importancia de respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos, esa secuencia y orden, para evitar exigirles contenidos que no están preparados para asimilar.

-Hipótesis del monitor: donde el conocimiento explícito de la gramática de una lengua y sus reglas no deben ser el motor principal de la comunicación. Esta hipótesis habla de la utilidad limitada del aprendizaje consciente, es decir, la gramática debe emplearse como una corrección posterior o como una supervisión del uso de la lengua, no como el foco del aprendizaje.

-Hipótesis del input: como Krashen menciona, el input debe ser comprensible, contextualizado y significativo. La adquisición real de la lengua se da cuando el niño es capaz de entender el significado sin necesidad de explicaciones explícitas, mediante un contacto con la lengua oral en contextos reales y funcionales. Además, se acuñó el concepto $i+1$ que establece que la adquisición de una lengua se produce cuando el niño comprende el input con mensajes un poco más avanzados a su nivel.

-Hipótesis del filtro afectivo. Esta hipótesis se centra en el componente emocional a la hora de adquirir una lengua. Cuando el filtro afectivo es alto y hay una atmósfera tensa, por muy comprensible que sea el input, no se procesa ni interioriza de la misma manera. Es importante crear un clima relajado, donde los niños y alumnos se sientan cómodos, seguros y motivados para que el aprendizaje se lleve a cabo de la mejor manera posible. En resumen, Krashen sostiene que el filtro afectivo debe ser bajo para que el niño se sienta cómodo participando y el aprendizaje sea más eficaz. Aspectos emocionales como el filtro afectivo y el scaffolding toman un gran protagonismo en metodologías activas como el TPR.

Las hipótesis de Krashen constituyen una base sólida para desarrollar y comprender la adquisición de una lengua extranjera, sirviendo además como marco teórico para justificar el uso de metodologías activas en el aula.

2.1.2. Factores en torno al input

El input es un gran protagonista en el proceso de adquirir una lengua extranjera, y no solo debe ser comprensible y significativo, sino que debe ir acompañado de una serie de factores facilitadores que ayuden a los niños a descifrar el mensaje. Los tres pilares fundamentales que garantizan la comprensión del input son: la gesticulación, el apoyo visual y los ajustes conversacionales (Luque Agulló, 2006).

La gesticulación es el primer gran factor que ayuda a la comprensión del input. Juega un papel fundamental, donde la mímica y los gestos acompañan al mensaje haciéndolo más accesible, es decir, los movimientos corporales proporcionan pistas para que el alumno infiera el significado de las palabras. El lenguaje no verbal es una herramienta clave para poder interpretar la intención comunicativa del hablante, sobre todo en edades tempranas cuando el desarrollo lingüístico está en proceso todavía. La gesticulación, no solo ayuda a la comprensión del mensaje y refuerza el significado, sino que además capta la atención del alumnado y facilita la asociación palabra - acción. Este aspecto resulta muy útil a la hora de enseñar verbos y expresiones funcionales, y tomará un gran protagonismo en la propuesta didáctica que se expondrá a lo largo de este documento. La gesticulación permite que los alumnos comprendan en una clase de inglés diferentes instrucciones y rutinas sin necesidad de traducción, favoreciendo así una adquisición natural del idioma y un entorno más dinámico con un filtro afectivo más bajo.

Los apoyos visuales son otro gran pilar que acompaña a la comprensión del input y facilitan la comprensión del significado. Recursos como imágenes, objetos reales, flashcards, pictogramas y representaciones gráficas sirven para establecer una relación directa entre la palabra y el objeto o acción, evitando al igual que con la gesticulación, la traducción directa. Los apoyos visuales además permiten una comprensión contextualizada, refuerzan la memoria, mantienen la atención y contribuyen a la diversidad de estilos de aprendizaje. Hay alumnos que poseen dificultades o tienen una mayor preferencia por el canal visual, y esta herramienta permite facilitar el acceso al aprendizaje y sumar a la educación inclusiva. Tener referentes claros y

estables ayudan al alumnado a construir el significado del mensaje y contribuye a que el aprendizaje sea más accesible e inclusivo.

Finalmente, se subraya la importancia de los ajustes conversacionales a la hora de consolidar el aprendizaje y la comprensión del input. El docente modifica su discurso mediante el ritmo, las pausas, la repetición, la entonación, la reformulación de enunciados, etc. para adaptar el lenguaje a sus alumnos. Esta herramienta también es muy útil en el aula de Educación Primaria, ya que además facilita la interacción con el alumnado, comprobando constantemente si han entendido el mensaje y pudiendo así adaptar el aprendizaje a los diferentes ritmos.

Tanto los ajustes conversacionales, como los apoyos visuales y la gesticulación permiten crear un clima positivo en el aula, con un filtro afectivo bajo, donde los alumnos se sientan menos ansiosos y con más seguridad a la hora de poder expresarse, participar activamente o comprender el input lingüístico.

2.1.3. Comunicación y andamiaje

Otros autores como Dell Hymes (1972), hablan de la importancia de la competencia comunicativa a la hora de aprender otra lengua. Esta idea está muy ligada a las hipótesis de Krashen ya que plantea que aprender un idioma no implica limitarse a aprender y dominar la gramática y el vocabulario (estructuras aisladas), sino saber emplearlo en contextos significativos, con diferentes fines comunicativos. Siguiendo esta teoría, el currículo de Educación Primaria en Castilla y León (Decreto 38/2022), promueve el uso de metodologías activas, participativas y contextualizadas que favorezcan el aprendizaje significativo y un uso funcional del idioma en el aula.

Cabe destacar que, desde el punto de vista psicológico, la infancia representa un momento especialmente sensible para aprender un idioma. Lenneberg (1967), en su hipótesis del período crítico, habla de la plasticidad del cerebro humano en los primeros años de vida, lo cual favorece la adquisición de lenguas de manera natural y con un nivel próximo al de hablantes nativos. Además, cuenta que, si a esta predisposición biológica se le añade la inclinación natural de esas edades hacia el movimiento y el juego, lleva a un aprendizaje eficaz de cualquier lengua extranjera.

Otros autores importantes que hablaron sobre la adquisición de las lenguas extranjeras en la infancia son Jerome Bruner (1985) y Lev Vygotsky (1995), quienes destacan el papel de la interacción social a la hora de construir el lenguaje. Sostienen que el aprendizaje se va construyendo mediante el diálogo y la mediación entre el niño y el adulto.

Bruner introdujo el concepto de “scaffolding” o andamiaje para definir esta metodología empleada en el aprendizaje del inglés, donde el estudiante adquiere y construye el aprendizaje con la ayuda de un docente o adulto. El docente o adulto hará el papel de guía y apoyo temporal para ayudar al alumno a completar tareas que él solo no sería capaz de realizar por sí mismo (como un andamio), y, a medida que el alumno vaya adquiriendo los conocimientos necesarios, irá necesitando menos ayuda de manera progresiva hasta el punto de ser capaz de hacerlo de manera autónoma. Como dijo Bruner “el andamiaje es la forma en que un adulto ayuda a un niño a resolver un problema o realizar una tarea que estaría más allá de su capacidad si actuara solo” (Bruner, 1983, p. 60). Otros autores que coinciden en el carácter transitorio y orientador del docente o adulto como apoyo lo han definido de la siguiente manera:

- Según Maybin et al. (1992), el *andamiaje* se define como “una ayuda temporal, pero esencial, que permite a los aprendices iniciarse en nuevas habilidades, conceptos o niveles de comprensión” (Maybin et al., 1992; Gibbons, 2006, p. 175).
- Por su parte, Webster et al. (1996) sugieren que el *andamiaje* “proporciona una metáfora de la calidad de la intervención del docente en el aprendizaje, lo que implica mucho más que una simple ayuda para completar una tarea” (Gibbons, 2006, p. 175).

El scaffolding o andamiaje de Bruner está relacionado con la teoría socio-interaccionista de Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que destaca la importancia del contexto cooperativo en el aula. Vygotsky (1978), en *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, define la Zona de Desarrollo Próximo como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky, 1978, p. 86). Es decir, que para que el scaffolding ayude al alumno a adquirir una segunda lengua, debe encontrarse dentro de la ZDP.

De esta manera, el scaffolding va ligado a las metodologías activas como puede ser el método Total Physical Response (TPR) y a los enfoques comunicativos, ya que estos se basan en el

acompañamiento constante del docente y en la creación de un entorno cooperativo. En el TPR el profesor guía la comprensión del alumno a través de gestos, mímica, modelos y va ajustando su nivel de apoyo a la evolución del grupo, hasta que los estudiantes son capaces de responder y participar de manera autónoma. Así, el TPR se alinea con las teorías de Vygotsky o Bruner al situar la interacción, la mediación y la colaboración en el centro del proceso de adquisición del inglés en edades tempranas.

En el aprendizaje de idiomas en edades tempranas también se deben tener en cuenta los factores multisensoriales, donde la conexión entre la palabra y acción se ven favorecidos por el uso de estímulos visuales, auditivos y motrices. Esto una vez más, se alinea con el uso de metodologías activas como el TPR donde el uso de estímulos motrices, ayudan a conectar acción y palabra. Se ha podido observar mediante estudios recientes (Li, 2021; Shintani, 2016), que la implicación física del alumno no solo mejora la retención del vocabulario, sino que incrementa también la atención sostenida y la motivación intrínseca. Esta teoría se ha podido comprobar con la práctica llevada a cabo y observada en el aula (que será explicada más adelante), donde las actividades basadas en el movimiento y la respuesta corporal permitían que incluso los alumnos con dificultades de atención se mantuvieran implicados en la tarea.

Como hemos podido observar a través de todos estos autores, la adquisición del inglés se ve muy fortalecida a través de metodologías activas que impliquen movimiento, acción, implicación por parte del alumnado, etc. Asher (1977), que acuñó la metodología del TPR, relacionó todo este proceso con la lateralización del cerebro debido a que el hemisferio derecho (responsable de las funciones motoras y espaciales) participa activamente en la comprensión inicial y el izquierdo en la producción verbal. En la adquisición del inglés, el aprendizaje se consolida de manera más sólida y duradera si se implican ambos hemisferios, derecho e izquierdo.

Finalmente, es importante señalar que la adquisición de una lengua extranjera se produce de forma gradual y acumulativa, no únicamente a través del movimiento. Algunos ejemplos como las rutinas diarias, las repeticiones y las experiencias contextualizadas (saludos, canciones, dramatizaciones...) crean una estructura predecible que favorece la comprensión del input y el uso espontáneo, real y funcional del idioma. Estas prácticas, en coherencia con las teorías de autores como Krashen y Asher, confirman que la adquisición del inglés en Educación Primaria debe basarse en la exposición significativa, el componente emocional positivo y la participación activa y motriz del alumno como protagonista de su propio proceso.

2.2. Método *Total Physical Response*

2.2.1. Fundamentos y Principios

Una vez analizadas las principales teorías sobre cómo se adquiere el inglés en los primeros años de edad y qué factores intervienen, vamos a abordar el método Total Physical Response (TPR). Esta metodología materializa en la práctica los principios teóricos de autores mencionados en el apartado anterior como Krashen, Bruner o Vygotsky y, además, representa el punto de convergencia donde confluyen estas teorías ya que integra aportaciones del scaffolding de Bruner, de la ZPD de Vygotsky y del input comprensible de Krashen entre otras.

Una primera definición es que se trata de una metodología activa para enseñar una lengua extranjera, en la que el estudiante conecta y asocia mensajes significativos con movimiento, reproduciendo así el proceso en el que los niños adquieren su lengua materna. Es una propuesta integradora que combina habilidades verbales y motrices y da lugar a un aprendizaje más efectivo y duradero en el tiempo.

El creador del TPR fue James J. Asher, mencionado en el apartado anterior. Asher fue un psicólogo estadounidense y profesor de la universidad “San José State” de California. Centró sus estudios y su trayectoria en la relación entre la adquisición del lenguaje y el movimiento corporal, lo que le hizo desarrollar un enfoque innovador en la década de 1960. Asher se basó en la manera que los niños adquieren su primera lengua, la lengua materna, donde la comprensión auditiva va acompañada de acción física y gestos. Este proceso natural da lugar a que los niños respondan a los adultos con movimientos antes de siquiera poder producir lenguaje verbal. Esta observación le llevó a formular su propuesta metodológica, publicada en “Learning Another Language Through Actions” (1977), donde afirma que “los niños adquieren el lenguaje escuchando y actuando antes de hablar; por tanto, los adultos pueden aprender una segunda lengua del mismo modo” (Asher, 1977, p. 3).

Putri (2016) explica cómo Asher defiende que el cerebro humano está programado para poder adquirir cualquier lengua siguiendo este orden natural:

1. Comprensión antes de la producción: en primer lugar, antes de poder hablar, los niños desarrollan la competencia auditiva, llegando así a comprender enunciados que todavía no pueden reproducir.
2. Respuesta física como mediadora del aprendizaje: la comprensión auditiva de los niños se alcanza a través de respuestas corporales a las órdenes o instrucciones de los padres.
3. Producción espontánea del lenguaje: finalmente se produce este paso una vez establecida la comprensión auditiva.

Es por esto que el TPR se considera un “método natural” ya que se inspira en cómo los niños aprenden a comunicarse con sus padres y adquieren su lengua materna, combinando lenguaje verbal con gestos. Esta idea está ligada también con la hipótesis de Krashen del input comprensible donde el aprendizaje se produce cuando los niños comprenden mensajes significativos.

Según Asher, el método TPR se basa en tres hipótesis:

-El Bioprograma: como hemos mencionado anteriormente, la adquisición de un lenguaje sigue un orden natural, donde el cerebro está programado biológicamente para primero escuchar y luego poder hablar. El aprendizaje de una lengua extranjera debe comenzar con una etapa de comprensión (acompañada de movimiento corporal) para que el alumno pueda construir un mapa cognitivo del idioma y después producirlo (Asher, 1988, p. 4).

-La Lateralización Cerebral, que se refiere a una adquisición de la lengua más duradera y completa a través de la integración de ambos hemisferios cerebrales por medio del movimiento corporal.

-La Reducción del Estrés: Asher está de acuerdo con Krashen en que el filtro afectivo debe ser bajo, ya que por el contrario, si el alumno se encuentra en un entorno estresante, experimenta ansiedad o miedo al error, la adquisición de la lengua se bloquea. El TPR busca precisamente eso, crear un ambiente cómodo, libre de estrés y emocionalmente positivo (parecido a cuando se adquiere la lengua materna) para que el aprendizaje se produzca de manera placentera, motivadora y natural.

El método TPR, como hemos visto, combina aportaciones de múltiples teorías, desde el constructivismo con un alumno que participa activamente en su aprendizaje, hasta el conductismo que opta por una interacción en el aula con un estímulo- respuesta. Además, el

scaffolding y el filtro afectivo bajo dan lugar a una psicología humanista donde crear un entorno positivo, las emociones y la motivación intrínseca adquieren gran protagonismo. En todas ellas, el docente actúa como facilitador del aprendizaje, ejerciendo el papel de guía y modelo lingüístico acompañando órdenes con gestos y acciones que ayuden a la comprensión.

Durante las primeras fases de la adquisición lingüística, los estudiantes se limitan a escuchar y ejecutar físicamente las instrucciones que da el profesor, como por ejemplo: “sit down”, “stand up” o “come and touch...”. Con el tiempo comienzan a responder verbalmente, repitiendo las órdenes y formulando las suyas propias, por lo que podemos observar una vez más que la comprensión precede a la producción, tal como sucede en la adquisición natural de la lengua materna. Este proceso implica una transición gradual desde la dependencia hasta la autonomía (scaffolding de Bruner y ZDP de Vygotsky), donde la guía del docente se reduce progresivamente conforme el alumno alcanza un mayor dominio del idioma.

Asher (1988) denominó al TPR el “método de la comprensión” (Comprehension Approach), ya que se centra en el desarrollo de la comprensión auditiva antes de exigir producción oral. Tal como señalan Richards y Rodgers (1999), este enfoque ayuda a los estudiantes a construir un “mapa mental” del idioma y a internalizar estructuras gramaticales de manera implícita, sin recurrir a la explicación formal de reglas.

Numerosos estudios han comprobado la gran eficacia del método TPR en la enseñanza del inglés como pueden ser los de Li (2021), Shintani (2016) y Putri (2016), que coinciden en que este método mejora notoriamente la retención del vocabulario, fortalece la comprensión auditiva y estimula la motivación intrínseca del alumnado. Además, el carácter lúdico y participativo del TPR lo convierte en una herramienta especialmente adecuada para niños con estilos de aprendizaje kinestésicos, que aprenden mejor cuando se mueven, actúan y experimentan el lenguaje de forma activa.

Como hemos podido observar, el método Total Physical Response puede considerarse el punto de unión entre las principales teorías de la adquisición del lenguaje: el input comprensible de Krashen, la Zona de Desarrollo Próxima de Vygotsky, el andamiaje de Bruner o la función comunicativa del lenguaje de Hymes son algunos ejemplos. Al combinar la comprensión auditiva, el movimiento corporal y la emoción positiva, el TPR ofrece una propuesta metodológica coherente, natural y eficaz para el aprendizaje del inglés en edades tempranas.

2.2.2. Su rol en la comprensión oral

La comprensión oral juega un papel fundamental a la hora de adquirir una lengua extranjera, así como dijo Asher (1977), el aprendizaje lingüístico comienza por la comprensión, que debe consolidarse para que el alumno lleve a cabo cualquier tipo de producción oral.

En esta línea, toman gran protagonismo metodologías activas como el TPR, ya que sitúa como núcleo del aprendizaje la comprensión oral y la concibe como un proceso activo, no pasivo. Se llama proceso activo debido a que, en esta metodología, el alumno deberá comprender el mensaje, interpretarlo y responder a través de movimiento y acción. En primer lugar, escuchará instrucciones claras y acompañadas de gestos, de manera que desarrolle la capacidad de comprender el mensaje sin necesidad de una traducción explícita ni explicaciones. Como podemos observar, este planteamiento es muy similar al del input comprensible de Krashen (1985). La adquisición de una lengua se producirá cuando el alumno sea capaz de entender lo que escucha, a pesar de que todavía no sea capaz de responder o expresarlo verbalmente.

Ante esto, es importante mencionar el “periodo de silencio”, durante el cual el niño es capaz de comprender la lengua oral, pero no de producir mensajes verbales todavía. Es una fase inicial del proceso de adquisición de una lengua, tal y como sostienen Krashen y Asher, es una etapa natural y necesaria especialmente en edades tempranas. Ambos autores coinciden en que el alumno escucha y procesa el mensaje, respondiendo con gestos o lenguaje no verbal y que forzar una producción oral antes de desarrollar una buena comprensión elevará el filtro afectivo. Además, se dice que es una etapa natural, porque reproduce el proceso de adquisición de la lengua materna, en el que los niños pasan un largo periodo escuchando a los adultos y respondiendo físicamente a órdenes e instrucciones. Como planteó Asher (1977), la comprensión siempre debe preceder a la producción, y el silencio no implica ausencia de aprendizaje sino construcción interna del sistema lingüístico.

En esta línea, método TPR permite que la comprensión oral se consolide antes de exigir producción verbal, ya que los alumnos podrán expresarse y contestar a través de la acción física. La respuesta corporal se convierte en un sustituto funcional de la producción oral, siendo una herramienta muy útil especialmente para aquellos alumnos que se encuentran en el período de silencio o que son incapaces de expresarse verbalmente ante mensajes complejos.

El TPR no solo favorece la comprensión y contribuye a reducir el filtro afectivo, sino que además proporciona un input auditivo accesible apoyando el lenguaje oral con acción y gesticulación. Como se ha señalado, existen una serie de factores que ayudan a hacer comprensible el input (gesticulación, apoyo visual y ajustes conversacionales), entre los que está la gesticulación que, a través del movimiento, ayuda a construir un contexto y un significado.

Estudios de autores como Shintai (2016) y Li (2021) han demostrado la eficacia de este método que centra actividades basadas en la acción mejorando así la capacidad de comprensión del alumnado (sobre todo en edades tempranas). Asher (1977), por su parte, explica que la comprensión oral se ve reforzada cuando se integran diferentes canales sensoriales y se emplea el hemisferio derecho, el cual se activa por medio del TPR con acción física y respuesta corporal.

Finalmente, el TPR permite una comprensión progresiva de la lengua gracias al uso y repetición de rutinas y a la intervención del docente, consolidando la comprensión oral permitiendo que la producción oral sea más segura y espontánea.

2.3 Beneficios de la metodología TPR

El método TPR no se apoya únicamente en los elementos teóricos que se han desarrollado a lo largo de los apartados anteriores, sino que además presenta una serie de beneficios que prueban su utilidad y eficacia. Lejos de presentarse como una propuesta aislada, el TPR ha sido aplicado en numerosos contextos educativos a la hora de enseñar e implementar el inglés como lengua extranjera en Educación Primaria, mostrando una serie de resultados positivos cognitivos, sociales y emocionales.

En primer lugar, uno de los beneficios más importantes de esta metodología es su impacto directo en el desarrollo de la comprensión oral que es la base principal para adquirir una lengua. A través del TPR, los alumnos emplean la acción y se apoyan en la repetición y el contexto para interpretar mensajes orales y construir un significado. Numerosos estudios como los de Shintai (2016) y Li (2021) han evidenciado que los alumnos que han seguido esta metodología,

han desarrollado una mayor capacidad para comprender consignas, seguir instrucciones y captar el significado general del discurso oral en inglés. Cabe destacar que este aspecto toma gran importancia sobre todo en los primeros niveles de Educación Primaria, ya que es cuando el aprendizaje se estimula más a través del lenguaje oral del docente y más útil resulta. Siguiendo esta línea, el TPR desarrolla una escucha activa debido a que los alumnos deben responder físicamente al mensaje del docente. Los niños deben prestar atención para poder dar esa respuesta corporal, por lo que se implican más, consolidando la competencia auditiva y aportando un feedback que permite al docente comprobar al momento si se ha comprendido el input.

Además, el TPR mejora la adquisición y la retención del vocabulario de la lengua extranjera, sobre todo aquel relacionado con las rutinas de aula y acciones. El hecho de asociar palabras y expresiones con gestos y movimientos permite que la relación entre forma y significado se refuerce y los niños sean capaces de recordar con mayor facilidad y más a largo plazo. Estudios como puede ser el de Putri (2016), muestran que los niños aprenden mejor el vocabulario trabajado de esta manera por encima del trabajado de manera verbal y escrita, ya que el movimiento refuerza la memoria y hace de apoyo cognitivo.

El TPR presenta beneficios cognitivos al integrar diferentes canales sensoriales en el proceso de aprendizaje, ya que no solo se combinan estímulos auditivos y visuales sino que también se emplean estímulos motrices, favoreciendo un procesamiento más profundo de la información lingüística. Este aspecto está relacionado directamente con la teoría de Asher de la que se ha hablado anteriormente, donde entra en juego la lateralización del cerebro. El hemisferio derecho del cerebro está vinculado al movimiento (y el izquierdo a la producción verbal) y la integración de ambos es clave en la adquisición de una lengua extranjera de manera más sólida y duradera.

Esta metodología no aporta resultados positivos únicamente en el plano cognitivo, sino que también presenta beneficios a nivel emocional y social. En primer lugar, la motivación del alumnado aumenta significativamente debido a que el contenido se trabaja de manera lúdica y dinámica donde el juego y el movimiento toman gran protagonismo. El TPR favorece directamente a la motivación intrínseca y a la implicación de los niños, donde la adquisición del inglés se convierte en una experiencia atractiva, positiva y significativa alejada de una enseñanza tradicional, y rígida basada en reglas gramaticales.

Esta manera de enseñar el inglés no se limita solo al canal convencional de intercambio de información, sino que ofrece múltiples vías de participación. Los niños pueden demostrar comprensión y expresarse independientemente de su nivel de producción, de si se encuentran en periodo de silencio o no o de si presentan inseguridades o dificultades lingüísticas o no. El hecho de permitir que la expresión corporal sea una respuesta válida contribuye directamente a la inclusión educativa y a la atención a la diversidad. La educación debe evolucionar y abrirse a metodologías como el TPR para poder brindar a todo el alumnado la posibilidad de participar activamente en el aula sin sentirse excluidos. Alumnos con dificultades de atención o necesidades educativas especiales pueden canalizar su necesidad de movimiento, mantener la atención sostenida, reducir conductas disruptivas y aprender significativamente a través de actividades basadas en la secuencia escucha- acción (Li, 2021). Limitar el aprendizaje de una lengua a la producción oral supone una barrera y un paso hacia atrás en la educación inclusiva del alumnado. El TPR puede mejorar considerablemente el clima de aula, creando un ambiente de trabajo positivo donde los alumnos cuenten con diferentes alternativas para acceder al aprendizaje, expresarse y canalizar su energía. El filtro afectivo con todo esto se reduce, se crea un entorno de aprendizaje seguro, donde la ansiedad a participar disminuye. Este beneficio del TPR permite que los alumnos procesen el input de manera más eficaz (tal como lo expone Krashen en su hipótesis del filtro afectivo), tengan menos miedo al error y aumente la confianza y motivación hacia el uso del inglés.

El TPR facilita que los docentes lleven a cabo una evaluación formativa de la comprensión de los alumnos, valorando el proceso de aprendizaje de manera continua y pudiendo adaptar la enseñanza al ritmo de aprendizaje del aula. Los docentes observan las respuestas corporales de los alumnos, comprueban al momento si han comprendido el mensaje y así pueden ajustar el input y adaptarse a las necesidades del aula. El profesor mediante esta retroalimentación, se convierte en un facilitador del aprendizaje donde media en el proceso y ofrece un apoyo progresivo y ajustado a los alumnos (scaffolding).

Además, por último, el TPR permite que haya una transición natural hacia la producción oral. Tal y como demuestran Richards y Rogers (1999), gracias al uso de repeticiones rutinarias, la exposición continuada al input y el desarrollo y consolidación de la comprensión lingüística, los niños podrán interiorizar las estructuras del inglés de manera implícita y producir el lenguaje espontáneamente y menos forzado.

En resumen, el TPR aporta múltiples beneficios en la adquisición de la lengua extranjera inglesa en Educación Primaria: desarrollo de la comprensión oral, mejora en la adquisición y retención del vocabulario, aprendizaje significativo, inclusión del alumnado y atención a la diversidad, reducción del filtro afectivo y consecuente mejora del clima de aula, incremento de la motivación y participación, feedback inmediato y transición natural hacia la producción oral. Como podemos ver, esta metodología está respaldada por una gran base teórica y además se evidencia positivamente y responde a las demandas actuales de la enseñanza del inglés.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Objetivos y competencias

La siguiente propuesta didáctica se ha realizado para el curso de 2º de Primaria, de acuerdo con la legislación educativa vigente, el Real Decreto 157/2022 y el Decreto 38/2022, los cuales regulan el currículo para Educación Primaria en Castilla y León. Esta propuesta didáctica está diseñada para la asignatura de Lengua Extranjera Inglesa y trabaja diferentes actividades y deportes e introduce estructuras comunicativas para expresar gustos y preferencias tales como “I want to/ I don’t want to” y preguntar y responder preguntas con construcciones como “Do you want to...?” “Yes, please/ No, thank you”, de manera que se contextualice el uso del inglés para hacerlo funcional. Esto permitirá adquirir el idioma a través de temas que sean familiares y útiles para los alumnos, empleando el TPR como medio.

De acuerdo con el Artículo 7 del Real Decreto 157/2022, los objetivos que se van a trabajar en esta propuesta didáctica son:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- c) Adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.**
- i) Desarrollar las competencias tecnológicas básicas e iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

En cuanto a las competencias clave, según el Artículo 7 del Decreto 38/2022 y el Artículo 9.1 del Real Decreto 157/2022, que se tratarán son:

- a) Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- b) Competencia plurilingüe (CP)
- c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
- d) Competencia digital (CD)
- e) Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- f) Competencia ciudadana (CC)
- g) Competencia emprendedora (CE)

Además, según el Anexo III del Decreto 38/2022, los criterios de evaluación para el segundo curso de lengua extranjera inglesa que serán seleccionados son:

1.1 Reconocer palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y próximos a su experiencia, expresados de forma comprensible, clara, sencilla y directa, y en lengua estándar a través de distintos soportes.

1.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias elementales, apoyando la comprensión en situaciones comunicativas cotidianas y de relevancia para el alumnado con el fin de captar la idea global e identificar elementos específicos con ayuda de elementos lingüísticos y no lingüísticos del contexto y el cotexto.

2.1 Expresar oralmente frases cortas y sencillas con información básica sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, recurriendo a modelos y estructuras previamente presentados y prestando atención al ritmo, la acentuación y la entonación.

3.1 Participar, de forma guiada, en situaciones interactivas muy elementales, sobre temas cotidianos, preparadas previamente, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía.

3.2 Contenidos

En cuanto a los contenidos más desarrollados en esta propuesta didáctica, según el Anexo III del Decreto 38/2022 son:

A. Comunicación.

- Autoconfianza en el uso de la lengua extranjera.
- Iniciación en las estrategias elementales para la comprensión y la expresión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.
- Funciones comunicativas elementales adecuadas al ámbito y al contexto:
 - saludar, despedirse, presentar y presentarse.
 - responder a preguntas concretas sobre cuestiones cotidianas.
 - realizar preguntas sencillas sobre aspectos personales.
 - expresar el gusto, la preferencia y la opinión.
 - utilización de lenguaje en el aula.
- Léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas: vivienda, lugares, entornos cercanos (p. e. números, colores, formas geométricas, familia, alimentación, partes del cuerpo, animales, días de la semana, meses y estaciones, tiempo atmosférico, prendas de vestir).

Estos son los cuatro principales contenidos que se integrarán en las diferentes sesiones a través del TPR, que sobre todo favorecerá un clima de aula seguro y promoverá la autoconfianza en el uso de la lengua extranjera. Al llevarse a cabo de manera progresiva, los alumnos podrán desarrollar estrategias elementales de comprensión y expresión sin tener que recurrir a la traducción directa. Además, a los alumnos se les introducirán funciones comunicativas elementales que se podrán consolidar mediante situaciones comunicativas habituales del aula como pueden ser saludos, despedidas, preguntas y respuestas sobre cuestiones cotidianas y aspectos personales, hasta un uso funcional del lenguaje donde se priorice la comprensión antes que la producción. Finalmente, el léxico elemental y de interés para el alumnado relativo a relaciones interpersonales básicas, entornos cercanos y experiencias significativas, se trabajará de manera contextualizada con actividades motrices, juegos y actividades cooperativas que favorezcan la asociación palabra- acción- imagen y la retención y uso funcional del vocabulario.

3.3 Temporalización y recursos

Teniendo en cuenta el Anexo V del Decreto 38/2022, las correspondientes horas semanales de inglés a la semana son 2 horas y media, por lo que la propuesta didáctica se estructurará en base a ello. Se llevarán a cabo 6 sesiones, 4 de ellas de 1 hora de duración y 2 de media hora, en las que se integrará una rutina inicial de repaso mediante presentaciones visuales y gestos,

que durará unos 10 minutos, y una serie de actividades que sigan el enfoque del método TPR. Las diferentes sesiones y actividades quedarían repartidas de la siguiente manera:

Sesión 1

- Actividad 1: True or false
- Actividad 2: Listen and move
- Actividad 3: Color and learn

Sesión 2

- Actividad 4: Gamer mood
- Actividad 5: Bingo

Sesión 3

- Actividad 6: Take the point
- Actividad 7: Catch the ball

Sesión 4

- Actividad 8: Running choices
- Actividad 9: Corners game
- Actividad 10: Draw and say

Sesión 5

- Actividad 11: Take me to the panel!

Sesión 6

- Actividad 12: My Camp

Además, se emplearán diferentes recursos adaptados al curso y que faciliten el desarrollo de la metodología activa del TPR. En primer lugar, respecto a los recursos espaciales, se utilizará el aula ordinaria, reorganizando el espacio cuando sea necesario para poder permitir el movimiento del alumnado. En segundo lugar, en cuanto a los recursos humanos, el docente será el encargado de asumir el rol de guía y facilitador del aprendizaje, proporcionando andamiaje constante, apoyo gestual y modelos lingüísticos claros y el alumnado deberá, por su parte, participar activamente en las diferentes dinámicas, tanto cooperativas como individuales. Finalmente, los recursos materiales serán:

- Presentaciones visuales en PowerPoint para la introducción y repaso rutinario de estructuras comunicativas.
- Flashcards, imágenes y tarjetas.
- Pizarra digital y pizarra tradicional.
- Material manipulativo (pelotas, tarjetas, paneles, robots, lápices, pinturas, gomas...)

- Fichas puntuales de apoyo para actividades como *Draw and say*.
- Recursos digitales interactivos empleados en la actividad de *Gamer mood*.

La selección de todos estos recursos permitirá crear un clima de aula motivador donde se favorezca la autoconfianza en el uso de la Lengua extranjera y facilite un aprendizaje progresivo y significativo.

3.4 Sesiones y actividades

Sesión 1. Introducción

Duración: 60 minutos

Desarrollo de la sesión

En esta primera sesión a los alumnos se les introducirá el nuevo tema sobre actividades y deportes a través de un PowerPoint que formará parte de la rutina. En este PowerPoint, se combinarán una serie de palabras y expresiones con su respectiva imagen y mímica para facilitar la comprensión, de manera que los alumnos vayan repitiendo las palabras e imitando las acciones a medida que las reproduce el docente. Esto permitirá que los alumnos refuercen la conexión entre significado, sonido y movimiento (TPR), facilitando la comprensión y evitando la traducción. Una vez mostrado, el docente volverá a reproducir las diapositivas pero sin el texto, preguntando a los alumnos qué palabra, acción o expresión representa.

Actividad 1. True or false?

Con el fin de reforzar el aprendizaje, el alumnado participará en un juego de comprensión basado en identificar si una frase es correcta o no. Si la frase es correcta (por ejemplo, “climb a tree”), deberá levantarse; si no es correcta (por ejemplo, «climb a basketball»), deberá permanecer sentado. Esta parte de la sesión permitirá al alumnado practicar la comprensión auditiva y reconocer significado con sentido de forma lúdica, manteniéndolo activo y atento. Esta actividad permitirá al docente tener un *feedback* inmediato y comprobar de manera inmediata si los alumnos han comprendido el significado, ya que la respuesta física es un claro indicador de si el significado ha sido comprendido correctamente. Además, se permitirá una

mayor participación de todo el grupo al sustituirse la producción oral del inglés por movimiento corporal.

Actividad 2. Listen and move

En la siguiente actividad, el alumnado continuará trabajando mediante Total Physical Response (TPR) en pequeños grupos. Escuchará diferentes consignas de acción relacionadas con la unidad (como “play football” o “read a comic”), dadas por el docente, y demostrará su comprensión imitando la actividad correspondiente. Esta práctica favorecerá la comprensión de acciones, ayudará a interiorizar las estructuras comunicativas básicas y reforzará las destrezas de comprensión auditiva a través del movimiento y el trabajo cooperativo.

Esta actividad profundiza en los principios del TPR y exige una respuesta corporal más elaborada y continuada que la actividad 1, favoreciendo la adquisición progresiva de la lengua inglesa. Se trabajará en pequeños grupos para fomentar la cooperación, la interacción y atender a los diferentes ritmos de aprendizaje. Al tratarse de la primera sesión, los alumnos están interiorizando las diferentes acciones, por lo que responder a las consignas del profesor en grupo, les dará una mayor seguridad. Además, repetir oralmente las funciones comunicativas y asociarlo al movimiento permitirá que el alumnado vaya automatizándolo e interiorizándolo.

Actividad 3. Color and learn

La actividad consistirá en un picture dictation, en la que el alumnado trabajará el vocabulario de la unidad de forma auditiva, visual y corporal. Cada alumno recibirá una ficha con diferentes espacios en blanco y, a medida que el docente vaya dictando en voz alta diferentes acciones y actividades (por ejemplo “do yoga”, “climb a tree”), deberán dibujar en el espacio correspondiente la acción que escuchen. Finalmente, una vez terminados los dibujos, deberán representar mediante mímica las acciones que han dibujado.

Esta actividad permitirá integrar las nuevas estructuras gramaticales y vocabulario de forma funcional, combinando creatividad, comprensión auditiva y asociación entre input oral y su representación visual dentro de un contexto guiado. Asimismo, facilitará el paso de la comprensión y el reconocimiento del vocabulario a una producción sencilla. Es necesario complementar las dinámicas que se basan en el movimiento con tareas visuales para favorecer la consolidación del aprendizaje y el uso del vocabulario y gramática básica en otro formato

diferente, ofreciendo un espacio de trabajo individual que refuerce la autonomía y concentración.

El TPR actúa como eje central de esta propuesta didáctica por lo que a lo largo de esta y todas las sesiones se dará gran protagonismo a esta metodología activa. Como hemos podido observar, tanto en la rutina, como en las dos primeras actividades se ha priorizado la comprensión auditiva y la respuesta física como punto de partida para la adquisición de la lengua extranjera inglesa, asociando palabra, imagen y movimiento para que los alumnos construyan el significado de manera progresiva en un contexto significativo. Al no recurrir a la traducción directa, el aprendizaje será más natural y duradero en el tiempo. La secuencia de actividades permite que la comprensión preceda a la producción, comenzando por una identificación y reconocimiento léxico a una sencilla y guiada ficha. En este contexto lúdico y activo, el alumnado mostrará una mayor participación, motivación, autoconfianza y además se reducirá el filtro afectivo, facilitando la interiorización del nuevo vocabulario y estructuras gramaticales básicas.

Sesión 2. Consolidación

Duración: 60 minutos

Desarrollo de la sesión

El alumnado continuará trabajando con los deportes y actividades, al mismo tiempo que las estructuras introducidas, especialmente “want to” y “don’t want to” de manera guiada a través de actividades lúdicas y cooperativas, favoreciendo su comprensión y participación.

En primer lugar, se realizará la rutina de repaso mediante el PowerPoint, donde como hemos mencionado, los alumnos irán repitiendo e imitando las acciones propuestas para que vayan comprendiendo el input lingüístico, activen conocimientos previos y refuercen la conexión entre el significado, el sonido y el movimiento.

Actividad 4. Gamer mood

Para esta actividad, los alumnos participarán en una serie de juegos digitales que serán proyectados en la pizarra digital del aula. Estos juegos tienen como objetivo reforzar la adquisición mediante 4 juegos organizados de forma progresiva según su dificultad. Los

alumnos se organizarán por mesas y participarán por turnos de pie en la pizarra digital, mientras el resto de los alumnos permanecen en sus sitios atentos pudiendo resolver dudas entre iguales.

En el primer juego, los alumnos deberán emparejar las diferentes palabras y acciones de la unidad con su imagen correspondiente pudiendo así reforzar el reconocimiento visual del vocabulario y afianzar la relación entre forma y significado.

En el segundo juego, aparecerán diferentes imágenes y los alumnos tendrán que pulsar, entre todas las opciones que vayan saliendo, la palabra o expresión que le corresponda. La dificultad se verá ligeramente incrementada, ya que las palabras van apareciendo y desapareciendo, exigiendo una mayor atención y rapidez en la identificación del vocabulario. Esta actividad servirá para reforzar la comprensión lectora en lengua inglesa y la discriminación visual.

Para el tercer juego, el alumnado trabajará las estructuras de “want to” y “don’t want to” a partir de frases incompletas que deberán leer y completar con la opción adecuada. El docente acompañará el proceso mediante gestos que refuercen el significado de “want to” y “don’t want to” y del resto de la oración para que los alumnos comprendan el contexto (por ejemplo “es mi deporte favorito”) sin necesidad de traducción y puedan completarlo con la acción correcta.

Finalmente, para el cuarto juego digital preparado, los alumnos deberán reordenar oraciones sencillas relacionadas con las actividades de la unidad y la estructura de los anteriores juegos, favoreciendo a la conciencia lingüística básica y la interiorización de las estructuras de las oraciones de forma visual y manipulativa.

Todos los grupos participarán en los diferentes juegos formando una fila y respondiendo individualmente a los diferentes niveles, pudiéndose apoyar en sus compañeros de grupo y en el resto de la clase siempre y cuando necesiten ayuda. Esta actividad no solo trabaja los contenidos de la unidad de manera progresiva y lúdica, sino que favorece también el trabajo cooperativo, el respeto de turnos y hacia el resto de los compañeros y un clima de aula grupal y positivo. Cabe destacar que los enlaces a los juegos se compartirán con las familias para que los alumnos puedan seguir practicando y jugando en casa, reforzando el aprendizaje fuera del aula y adaptándolo a la era digital actual.

Actividad 5. Bingo

Tras la actividad digital, se llevará a cabo esta actividad por parejas en la que jugarán un bingo creado con los contenidos de la unidad. Cada pareja recibirá un cartón con imágenes y fichas con palabras escritas, y a medida que el docente vaya nombrando en voz alta diferentes acciones y expresiones (por ejemplo “do yoga”, “play table tennis” o “I want to”), los alumnos deberán en primer lugar representarlas y a continuación localizar la expresión escrita correspondiente y colocarla sobre la imagen adecuada. Cuando una pareja complete todas las imágenes, deberá ponerse en pie y gritar: “Bingo!” para que el profesor compruebe que las fichas están sobre su correspondiente imagen y nombrarla ganadora.

Esta actividad integra la comprensión auditiva, el reconocimiento del vocabulario escrito, la asociación palabra-imagen-movimiento, la cooperación y el respeto de turnos de manera activa y gamificada.

Esta sesión como hemos podido observar combina el movimiento, el juego digital y la interacción entre los alumnos, respetando el principio de que la comprensión precede a la producción. La gamificación y el TPR reducirán el filtro afectivo una vez más, incrementando la motivación y participación de los alumnos y una mejor interiorización natural de los contenidos de la unidad. Esta variedad de formatos se ha escogido para poder atender a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, buscando en todo momento una adquisición significativa y coherente con el enfoque comunicativo que fundamenta esta propuesta didáctica.

Sesión 3. Producción oral guiada

Duración: 30 minutos

Desarrollo de la sesión

La sesión comenzará como todas con la rutina del PowerPoint donde los alumnos vayan repasando y repitiendo oralmente y con acciones, las diferentes palabras y expresiones de la unidad que vaya nombrando el docente con las diapositivas, y finalmente por turnos, como se ha mencionado, los alumnos deberán decir oralmente qué acción indica la imagen de la diapositiva.

Según la temporalización pautada por el Decreto 38/2022, una sesión a la semana deberá tener la duración de 30 minutos por lo que esta será más breve que el resto de las sesiones. A lo largo

de esta sesión, los alumnos continuarán trabajando los contenidos de la unidad mediante dinámicas centradas en la acción (TPR) y la interacción y producción oral guiada. Los alumnos contarán para ello con estímulos visuales y kinestésicos que faciliten la recuperación del léxico trabajado en las anteriores sesiones, activando conocimientos previos de manera contante.

Actividad 6. Take the point

Para esta actividad los alumnos trabajarán en grupos de 4, los cuales en primer lugar deberán observar al docente realizar diferentes gestos y mímicas que representen acciones y deportes de la unidad (por ejemplo “play football”, “read a comic”, “do yoga”). A partir de estas pistas no verbales, los diferentes grupos deberán identificar y decir en voz alta la actividad correspondiente, favoreciendo la participación y producción oral y la intervención espontánea y progresiva. El docente irá entregando al grupo que primero identifique la acción correcta, tarjetas con la actividad o deporte escrita, haciendo un recuento final simbólico para nombrar al grupo ganador. De esta manera se estimulará la motivación, la participación y la atención durante la tarea.

Esta actividad fomentará la producción oral a través de estímulos no verbales (visuales y corporales) que permitan la activación de conocimientos previos y, además se reducirá la carga cognitiva, favoreciendo la participación de todo el alumnado independientemente de su nivel de competencia lingüística.

Actividad 7. Catch the ball

Para esta actividad, el docente lanzará una pelota a un alumno mientras enuncia una acción vista en la unidad (por ejemplo “climb a tree”) y el alumno que reciba la pelota deberá realizar la acción mediante mímica. Una vez realizado esto, deberá pasar la pelota al compañero que elija y decirle una nueva acción para que la reproduzca, y viceversa. Esta dinámica permitirá que los alumnos escuchen, interpreten y produzcan lenguaje de forma continua, manteniéndose participativo y activo durante todo el desarrollo (ya que no sabrán si serán los próximos en recibir la pelota). Los alumnos integrarán de manera simultánea la comprensión auditiva, respuesta física y producción oral básica a la vez que siguen desarrollando su competencia comunicativa a través del movimiento. Como se ha mencionado en el marco teórico, la asociación palabra-acción contribuye a la memoria a largo plazo y a la fluidez en la producción oral, por lo que esta actividad es una gran herramienta para la adquisición de la lengua inglesa.

Sesión 4. Expresión de gustos y preferencias

Duración: 60 minutos

Desarrollo de la sesión

Esta cuarta sesión, que comenzará con la rutina del PowerPoint, se centrará en que los alumnos aprendan a expresar gustos y preferencias personales a través de las estructuras de “I want to” y “I don’t want to”, utilizando el movimiento y la toma de decisiones como apoyo.

Actividad 8. Running choices

Para esta actividad, los alumnos, agrupados en grupos de 4 para mantener el orden de la clase, se moverán por el aula en función de las frases que escuchen utilizando las estructuras de “I want to” y “I don’t want to”. El docente marcará una línea en el suelo haciendo una separación y, en cada espacio, habrá una flashcard. Una indicará “I want to” y la otra en el otro espacio “I don’t want to”. Para facilitar la comprensión, el docente reforzará el significado de cada una utilizando apoyo gestual indicando con el pulgar hacia arriba y asintiendo para “I want to” y el pulgar hacia abajo y la negación con la cabeza para “I don’t want to”. A continuación, formulará consignas para cada grupo como pueden ser “play football” o “read a comic” y los alumnos deberán moverse en función de sus gustos y preferencias: si quiere realizar la actividad mencionada, deberá ir hacia el espacio que indique “I want to” y, por el contrario, si no quiere realizarla, al de “I don’t want to”. El docente indicará que todas las preferencias son válidas, independientemente del género o cualquier factor personal, fomentando así un clima respetuoso e inclusivo.

Esta actividad permitirá trabajar las estructuras de “I want to” y “I don’t want to” de una manera significativa y contextualizada, ya que el alumnado asociará el uso del lenguaje con sus gustos y decisiones personales reales. Una vez más, el carácter dinámico favorecerá la participación activa del alumnado y la interiorización de la lengua a través de la acción, comprendiendo la diferencia entre afirmación y negación con una carga lingüística reducida.

Actividad 9. Corners game

Para que se lleve a cabo de manera ordenada, en esta actividad los alumnos también se desplazarán por el aula agrupados en grupos pequeños. Con el objetivo de seguir trabajando los contenidos de la unidad y las estructuras de “I want to” y “I don’t want to”, el docente

colocará flashcards con diferentes actividades escritas (por ejemplo “go for a walk”, “swim in the lake” o “read a comic”) en diferentes puntos visibles de aula y se asegurará de que los alumnos identifican correctamente cada una de ellas mediante apoyo visual y gestual. Después, el docente formulará diferentes enunciados combinando las dos estructuras: si el docente dice una frase con “I want to...” (I want to swim in the lake) el grupo de alumnos indicado deberá ir hasta la flashcard correspondiente y representar la acción mediante mímica. Si, por el contrario, el docente dice “I don’t want to...” deberán permanecer en su sitio sin moverse. Al igual que con todas las actividades, se realizarán varias rondas garantizando la participación de todos los alumnos.

Con esta actividad los alumnos escucharán atentamente, comprenderán la diferencia entre las estructuras afirmativas y negativas, identificará el vocabulario de manera escrita y lo asociará a su correspondiente mímica dando una respuesta física clara. Se podrá trabajar el lenguaje de manera multisensorial, utilizando el movimiento para interiorizar la gramática, favorecer la escucha activa y desarrollar la competencia comunicativa de manera motivadora y significativa.

Actividad 10. Draw and say

Para terminar de afianzar la expresión de gustos y preferencias, los alumnos completarán una tarea de dibujo y breve escritura. Se les entregará una ficha en la que deberán dibujar y colorear dos actividades, una que les guste y quieran hacer y otra que no, y, en el espacio correspondiente escribir frases sencillas con las estructuras trabajadas en la unidad como por ejemplo “I want to do yoga” y “I don’t want to play football”. El docente mostrará un ejemplo en la pizarra y se apoyará en mímica y gestos afirmativos y negativos para reforzar el significado de ambas estructuras antes de que comience la tarea. Finalmente, los alumnos compartirán sus dibujos y sus preferencias con el resto de la clase, yendo de uno en uno al frente de la clase, enseñándoselo al resto de sus compañeros y diciendo oralmente sus elecciones. El docente ofrecerá apoyo lingüístico cuando sea necesario y reforzará positivamente su participación, buscando reducir al máximo el filtro afectivo.

Esta actividad ayudará a terminar de consolidar los aprendizajes gramaticales y de vocabulario del resto de la sesión ya que no solo se utiliza el movimiento, sino también una producción escrita y oral. Es importante reforzar las estructuras trabajadas y los contenidos de la unidad con actividades que posean también un carácter reflexivo y así adaptarse a todos los estilos de

aprendizaje e integrar de forma funcional las destrezas de comprensión, producción oral y producción escrita.

Sesión 5. Repaso a través de la acción y la robótica

Duración: 30 minutos

Desarrollo de la sesión

En esta sesión, en primer lugar, se realizará la rutina del PowerPoint, y a continuación se llevará a cabo una actividad gamificada de robótica educativa que combina el desarrollo del pensamiento lógico y el trabajo cooperativo con el aprendizaje de la lengua inglesa.

Actividad 11. Take me to the panel!

El objetivo de esta actividad será repasar todo el contenido de la unidad a través de la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la producción oral. Los alumnos se agruparán en pequeños grupos (unos 4 alumnos en cada grupo) y recibirán un pequeño robot Bee-Bot, un panel con imágenes de las acciones de la unidad y un conjunto de flashcards con las palabras escritas. Cada alumno por turnos, dentro de su grupo, deberá coger una flashcard, leerla en voz alta al resto de compañeros, y dar las instrucciones necesarias para programar el Bee-Bot y que se pueda desplazar desde la casilla de inicio hasta la imagen correspondiente del panel. El alumno deberá planificar el camino que debe seguir el robot, decidir qué comandos utilizar y ejecutarlos pulsando las diferentes flechas y el botón de inicio, y, mientras tanto el resto del grupo ayudará al compañero cuando sea necesario. La actividad se desarrollará hasta que se acaben todas las tarjetas y el docente irá grupo por grupo comprobando que se vaya completando de manera correcta.

Los alumnos leerán las instrucciones, lo asociarán con su concepto adecuado, escucharán las indicaciones de sus compañeros, producirán lenguaje oral y resolverán problemas de manera cooperativa. Esta actividad ofrece un contexto de aprendizaje real en el que la lengua extranjera tiene una finalidad y además permite integrar la robótica y el pensamiento computacional. Todo esto favorece la motivación, el aprendizaje activo, la comprensión y producción del inglés a través de la acción, fomentando a su vez el trabajo cooperativo, la comunicación entre iguales,

la toma de decisiones compartida, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades sociales y competencias comunicativas en inglés,

Sesión 6. Tarea final integradora

Duración: 60 minutos

Desarrollo de la sesión y evaluación

Para esta última sesión se llevará a cabo una tarea integradora de toda la unidad de manera que los alumnos puedan aplicar de manera global y significativa todos los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores.

Los alumnos se organizarán en grupos de 4 y deberán representar y explicar una experiencia ficticia en un campamento, siendo así una situación cercana a su realidad y puedan aplicar sus conocimientos de forma contextualizada. A cada grupo se les entregarán flashcards con imágenes de las actividades trabajadas en la unidad para que les sirva de apoyo para organizar la experiencia de su campamento. Cada grupo deberá consensuar y ponerse de acuerdo según sus gustos y preferencias para elegir qué actividades realizar y cuáles no y prepararse para ver cómo lo comunican al resto de la clase. A continuación, cada grupo deberá representar con gestos las actividades que han elegido, reforzando la asociación entre acción y significado, y, mientras tanto, el resto de los grupos irán recopilando las flashcards correspondientes a esas mímicas. De este modo, el resto de los grupos prestan atención y además relacionan las acciones con su representación visual. Finalmente, cada grupo realizará una breve presentación oral sobre su campamento, apoyándose en las flashcards que eligieron en un primer momento, y explicarán qué actividades quieren hacer y cuáles no utilizando la estructura “We want to”/ “We don’t want to”. El alumnado podrá utilizar como apoyo las flashcards y por supuesto su cuerpo y la mímica como se ha trabajado a lo largo de la unidad, favoreciendo una comunicación más segura. El docente en todo momento acompañará a cada grupo en el proceso ofreciendo un apoyo lingüístico siempre que lo necesiten y sin interrumpir el desarrollo comunicativo de la tarea.

Esta tarea final permitirá integrar todos los contenidos de la unidad en una sola situación comunicativa, evitando una evaluación final y escrita que rompería con la metodología llevada a cabo. Es coherente que al haber realizado una unidad didáctica en torno al TPR, se lleve a cabo una tarea final que dé protagonismo al movimiento, la interacción y el uso funcional del lenguaje además de poder evaluar la comprensión oral, la respuesta física, la producción oral guiada y el trabajo cooperativo.

Para evaluar la adquisición de conocimientos de los alumnos, no solo se tendrá en cuenta esta tarea final, sino que además se llevará a cabo una evaluación continua. El docente realizará una observación sistemática del alumnado a lo largo de las diferentes sesiones y actividades de TPR (juegos cooperativos, tareas orales guiadas...) y completará una rúbrica que valore la comprensión de consignas orales, la respuesta física adecuada, el reconocimiento del vocabulario, el uso funcional y significativo de las estructuras, etc. Todas estas destrezas trabajadas en una propuesta didáctica basada en el TPR deberán evaluarse acorde a su metodología y darle un peso mayor en la evaluación que una prueba escrita o una prueba final, ya que no respondería a la metodología empleada.

4. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Esta propuesta didáctica se ha llevado a cabo en un aula real de un colegio público de Educación Primaria de la ciudad de Valladolid.

Se ha podido observar una respuesta muy positiva por parte del alumnado a lo largo del desarrollo de la propuesta didáctica, mostrando una gran participación, diversión e implicación. Se ha abordado la materia de una manera diferente a como se ha hecho en otras unidades, al combinarse una serie de actividades propuestas gamificadas y de una metodología activa lo cual ha generado un sorprendente impacto positivo en el alumnado.

En cuanto al uso del TPR, el beneficio más notable ha sido el incremento de atención a la hora de realizar las actividades posteriores. Especialmente los lunes, al ser la hora de después del recreo, los niños se encuentran más alterados, y, empleando esta metodología se permitió que se calmaran y centraran gradualmente. Se ha notado un cambio en el ritmo, como si ese momento de activación les permitiera liberar energía y reorganizar su foco de atención para poder desarrollar el resto de la sesión con normalidad. Este enfoque además ha permitido vincular el aprendizaje con el movimiento, no solo a través de gestos o mímica sino a través de actividades que involucraran el movimiento corporal del alumnado. El hecho de permitirles emplear su cuerpo o moverse “libremente” por la clase favorece a crear un ambiente de clase más relajado, con un bajo filtro afectivo que permite a los alumnos implicarse más en las sesiones. Al ser edades tan pequeñas, este estilo de dinámicas son necesarias para responder a las necesidades de los alumnos, ya que les cuesta más mantener la atención o permanecer quietos en una silla durante una sesión completa.

Además, al establecer una conexión entre conocimiento y movimiento, se ha observado una clara mejora en los alumnos con mayores dificultades en la lectoescritura o con menos soltura en la lengua inglesa. Al haber relacionado las diferentes actividades y deportes con su respectivo gesto, ha habido ocasiones en las que esta clase de alumnos han recurrido a la mímica trabajada previamente para expresar lo que no sabían expresar en inglés. A pesar de no conocer la palabra en inglés, se ha recurrido a otra manera de comunicación, incluso fuera del contexto de la actividad de TPR. El empleo de gestos ha facilitado la comunicación y además ha dado seguridad en el uso de la lengua inglesa a los alumnos que presentaban más dificultades. En resumen, este método contribuye directamente a reducir el filtro afectivo de

los alumnos, ya que les permite poder expresarse a través de su cuerpo donde no existe tanta presión o error no tiene tanto peso como en una producción oral más formal.

En cuanto a alumnos con necesidades especiales, el aula donde se llevó a cabo la unidad didáctica contaba con un alumno con TDAH. El movimiento propuesto por el TPR ha mostrado beneficios en él, ya que le ha permitido poder canalizar parte de su energía a la vez que trabajaba contenidos de inglés. Ha podido participar activamente y liberar tensiones sin necesidad de permanecer sentado o quieto durante largos periodos, cosa que era de una gran dificultad, mostrando un grado de implicación alto y entusiasmo.

Se ha observado también una gran acogida por parte del alumnado, ya que no solo se implicaron en las diferentes actividades, sino que expresaron su deseo de repetir estas dinámicas en más clases, preguntando cuándo se volverían a repetir o si se podía jugar en más ocasiones. El hecho de conectar emocionalmente con la asignatura al hacerla divertida en estas edades refuerza el vínculo con el aprendizaje. No solo se aportó un enfoque más dinámico que hiciera atractivo el aprendizaje, sino que generó una experiencia emocional positiva, con una alta motivación y participación a la hora de trabajar y desarrollar contenidos de la lengua inglesa, independientemente del nivel de cada alumno.

Aprender en grupo, jugar en equipo o resolver una tarea juntos no solo refuerza el contenido en sí, sino que ayuda a los alumnos a mejorar la comunicación, la empatía, la escucha activa y el respeto por los demás. En dinámicas como la del Bee-Bot, donde debían programar el robot en grupo para llevarlo hasta la imagen correspondiente, se observó cómo los alumnos se implicaban activamente en la toma de decisiones, se explicaban entre ellos y negociaban rutas. Aunque en algunos momentos surgían pequeños conflictos —como quién daba las instrucciones o qué dirección seguir— estas situaciones se aprovecharon como parte del aprendizaje, guiando al grupo para resolver desacuerdos de forma respetuosa y repartir turnos de forma equitativa. Poco a poco, y con la repetición de este tipo de tareas, fueron interiorizando la importancia de escuchar al otro, esperar su turno y colaborar sin imponerse. También en el juego del bingo, aunque era una actividad más sencilla, se trabajó por parejas, lo cual permitió que alumnos con más dificultades pudieran apoyarse en otros compañeros. En muchas ocasiones, se observó cómo se ayudaban mutuamente a identificar las palabras, a pronunciar correctamente o a comprobar si habían acertado. Esta dinámica de ayuda entre iguales resultó especialmente positiva, ya que reforzó los vínculos del grupo y permitió que todos sintieran que tenían un papel activo y útil en la actividad. Más allá del contenido, el

simple hecho de tener que organizarse en grupo, compartir materiales, decidir juntos y cumplir un objetivo común es, en sí mismo, un aprendizaje valioso. A estas edades, no siempre es fácil respetar los turnos, evitar interrumpir o ponerse de acuerdo sin elevar el tono. Sin embargo, con propuestas constantes que exigen colaboración, se va generando una base sólida de habilidades sociales que también repercute positivamente en la convivencia general del aula. En definitiva, el trabajo en grupo a través de juegos o dinámicas cooperativas ha favorecido un clima de aula más cercano, inclusivo y participativo, permitiendo que todos los alumnos, independientemente de su nivel, se sintieran escuchados, valorados y parte activa del proceso de aprendizaje. Aunque haya momentos en los que haya que reconducir ciertas actitudes o recordar normas de convivencia, los beneficios a nivel social y emocional justifican plenamente la presencia de este tipo de propuestas dentro del aula.

A pesar de los múltiples beneficios que se han observado a lo largo de la unidad didáctica, también hay ciertos aspectos que podrían haberse abordado de otra manera o que, simplemente, han supuesto una dificultad en el desarrollo. Por ejemplo, aunque las dinámicas cooperativas, de movimiento y gamificadas han tenido una gran acogida, la gestión de los tiempos ha sido uno de los puntos más débiles. Es decir, muchas de las actividades, sobre todo aquellas más dinámicas o que requerían movimiento, implicaban cierto margen de organización y anticipación a diferentes escenarios previa, reparto de materiales, explicaciones más detalladas... Y esto, en una clase con 22 alumnos de 7 y 8 años, se hace evidente. A veces te gustaría profundizar más, pero el tiempo no da para todo lo que uno desea hacer, y a base de probar esta clase de actividades puedes adaptar mejor las programaciones siguientes.

Algo que se ha hecho evidente a lo largo de la unidad es que el nivel de comprensión oral (*listening*) del grupo es la habilidad más desarrollada de todas sin ninguna duda, está claramente por encima de otras como el *reading* o el *speaking*, algo bastante habitual en estas etapas tempranas de adquisición de una lengua extranjera. A lo largo de las sesiones se ha podido observar que comprenden bien prácticamente todas las instrucciones orales, reconocen el contenido que escuchan y reaccionan correctamente en las rutinas o en los juegos guiados por el docente. En cambio, en cuanto a la producción oral, en general, a algunos alumnos todavía les cuesta construir frases completas por sí solos o utilizar estructuras de manera espontánea. Esta situación es completamente normal, ya que se encuentran aún en un momento en el que la comprensión auditiva precede a la producción oral o escrita. Existen algunos alumnos a los que sí que se les nota cierta inseguridad o vergüenza a la hora de hablar,

especialmente si sienten que pueden equivocarse o que no tienen la respuesta “perfecta”. Aun así, también hay bastantes niños que ya se animan a hablar, a lanzarse y a intentarlo, especialmente cuando las actividades son más distendidas o lúdicas observándose una evolución positiva donde van ganando confianza y soltura con el paso de las sesiones.

Esta propuesta didáctica ha podido confirmar lo que se proponía en el marco teórico, el filtro afectivo se ha visto reducido notablemente y ha servido de ayuda a aquellos alumnos que aún se encontraban en el período de silencio que se da en las primeras fases del aprendizaje de un idioma, en el que los niños absorben y procesan más de lo que son capaces de producir oralmente. Están interiorizando el lenguaje, aprendiendo estructuras, formas y vocabulario, aunque todavía no lo expresen del todo. En cuanto al filtro afectivo, las actividades diseñadas han permitido que se reduzca y se genere un ambiente de confianza, favoreciendo que los alumnos se sientan más seguros y aumente la participación. Este mismo fenómeno también se ha podido observar al impartir clase en las etapas de Infantil, donde el enfoque es mucho más visual y auditivo. En esas edades, el trabajo a través del TPR cobra especial importancia, ya que muchos niños todavía no producen frases, pero responden con gestos, siguen instrucciones y comprenden lo que se les dice en inglés sin problema, reforzando la idea de que la comprensión va muy por delante de la producción, y que esa fase silenciosa es parte del proceso, no un freno.

Esta unidad didáctica, además, ha ayudado a atender a la diversidad del aula, favoreciendo al aprendizaje de alumnos con TDAH, dislalias y dificultades en el aprendizaje. La metodología de TPR y gamificación han permitido a estos alumnos encontrar en el movimiento, la gestualidad y otros recursos lejos de los tradicionales a comprender y expresarse en lengua inglesa. Se ha observado cómo se sentían mucho más cómodos empleando estas dinámicas donde no se les juzga ni corrige directamente, sino que se favorece una expresión espontánea con un filtro afectivo bajo. Después de varias semanas de implementación, materiales diseñados y preparados de acuerdo con la manera de trabajar del centro y de los alumnos, y observaciones constantes en el aula, se podría decir que esta unidad didáctica ha calado realmente en los alumnos. No solo han aprendido vocabulario o estructuras gramaticales nuevas, sino que han usado ese conocimiento con sentido, en situaciones reales, espontáneas y naturales, que al final es uno de los objetivos más importantes al enseñar una lengua extranjera.

Un ejemplo muy claro fue comprobar cómo en la unidad siguiente (en la que trabajaban lugares para veranear con la estructura “I go to the beach / to the mountains...”), varios alumnos

utilizaron por iniciativa propia la construcción “I want to go to the beach”, conectando directamente con la estructura que habían interiorizado en esta unidad (“I want to / I don’t want to”). Los niños han sido capaces de transferir lo aprendido en la unidad a una nueva con otro contexto sin que nadie se lo demandara, lo que demuestra que no solo han memorizado, sino que han comprendido y asimilado la estructura como parte de su repertorio lingüístico. No se limitaron únicamente a comunicar los lugares que visitan en verano, sino que emplearon las estructuras de la unidad anterior para expresar preferencias y deseos. Además, muchos respondían con movimientos o gestos en actividades sin necesidad de ello, simplemente porque reconocían la dinámica o sabían ya qué estructura estaba implicada. Esto es señal de que el andamiaje progresivo ha funcionado, y que el input recibido ha sido significativo.

La participación, el esfuerzo, la conexión emocional con los contenidos y la variedad metodológica han hecho que esta unidad no solo se lleve a cabo, sino que se viva, y eso, al final, es lo que marca la diferencia entre enseñar una asignatura y enseñar algo que puede quedarse con ellos mucho más allá del aula. Porque, en definitiva, han aprendido jugando, colaborando, participando, riendo... y, sobre todo, se ha aprendido inglés de manera significativa y motivando al alumnado.

Como ninguna propuesta didáctica es perfecta, se han observado algunas limitaciones o debilidades. En primer lugar, la gestión y planificación del tiempo ha sido complicada ya que el diseño de actividades basadas en el TPR requiere una preparación más detallada, exigente, laboriosa e imaginativa que aquellas de una metodología tradicional. A la hora de llevar a cabo las actividades, algunas requerían más tiempo del previsto y viceversa, lo que conlleva que se tengan que hacer ajustes sobre la marcha y se lleve a cabo una organización flexible y un conocimiento previo del grupo para una mejor temporalización.

Finalmente, también se observó un nivel de excitación alto en dos ocasiones puntuales por parte del alumno con TDAH. Sin embargo, los beneficios han superado con creces estas sobreexcitaciones y estos alumnos no son predecibles y no responden únicamente al tipo de actividad planteada, sino que existen diferentes factores externos que alteren su actitud en el aula como pueden ser factores emocionales.

5. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Grado me ha permitido comprender que una propuesta didáctica no se sostiene únicamente por funcionar en el aula, sino por la coherencia entre lo que se defiende teóricamente, lo que se diseña y lo que finalmente sucede cuando se implementa con alumnado real. A lo largo del proceso, he pasado de concebir el TPR como un recurso motivador a entenderlo como un marco metodológico completo que exige decisiones conscientes sobre input, andamiaje, participación, evaluación y gestión del aula. El contraste entre el marco teórico y la práctica ha sido clave: no se trata solo de que el alumnado “se mueva”, sino de que el movimiento se convierta en un apoyo para construir significado, consolidar estructuras y reducir la dependencia de la traducción.

La experiencia práctica ha reforzado una idea que atraviesa todo el trabajo: la adquisición lingüística en Educación Primaria se fortalece cuando el lenguaje se vive en contextos significativos y repetidos, con variación suficiente para evitar la mecanización. La propuesta ha evidenciado que, cuando el alumnado reconoce la dinámica, anticipa la estructura y participa sin miedo al error, no estamos ante juegos aleatorios, sino ante un proceso de automatización funcional que se va instalando en su repertorio. Esta constatación no surge de una afirmación teórica aislada, sino de observar cómo el alumnado interpreta consignas, responde con seguridad y utiliza apoyos no verbales incluso fuera de la actividad, mostrando que el input y el andamiaje han tenido continuidad y sentido.

Al mismo tiempo, el trabajo me ha ayudado a identificar con más precisión qué significa que una metodología sea inclusiva. En el aula se ha observado que el componente corporal del enfoque facilita la participación de alumnado con más dificultades, y en especial ha aportado un marco beneficioso para un alumno con TDAH, al permitirle canalizar energía y mantenerse implicado en la tarea.

Otra conclusión importante es que la innovación metodológica debe dialogar con el contexto real del centro. La coordinación entre aulas paralelas, la presencia del libro de texto como marco de referencia y las expectativas de las familias condicionan lo que es viable. Lejos de verlo como un obstáculo, este TFG me ha enseñado a diseñar propuestas que no viven “al margen” del sistema, sino que buscan un equilibrio: mantener una metodología activa y coherente (TPR) sin renunciar a evidencias evaluables, a registros claros y a productos que

faciliten la comunicación con las familias. En este sentido, la evaluación no puede ser una pieza desconectada: si el aprendizaje se construye a través de la acción, la evaluación debe recoger también esa dimensión, combinando observación sistemática con instrumentos finales que aporten trazabilidad del progreso.

A nivel personal y académico, este trabajo ha sido un cierre real del Grado porque me ha obligado a integrar competencias que, por separado, parecían teóricas: leer y seleccionar bibliografía con criterio, justificar decisiones, secuenciar actividades con progresión, anticipar dificultades, adaptar tiempos y evaluar con coherencia. He aprendido que planificar metodologías activas puede ser más exigente y, a veces, más “tedioso” que reproducir una sesión tradicional, porque los tiempos son variables y la implementación requiere ajustes continuos. Sin embargo, precisamente ahí se ha producido uno de los aprendizajes más valiosos para mi futuro profesional: la docencia no es ejecutar un guion perfecto, sino tomar decisiones pedagógicas informadas en un contexto vivo.

En definitiva, este TFG me ha ayudado a construir una mirada docente más sólida: una mirada que une teoría y práctica, que entiende la metodología como una elección con implicaciones reales, y que apuesta por una enseñanza del inglés con sentido, participación y coherencia. Me llevo herramientas concretas para diseñar unidades más ajustadas al alumnado, y, sobre todo, un criterio más claro para justificar por qué enseño como enseño y cómo puedo seguir mejorándolo en mi desarrollo como maestra.

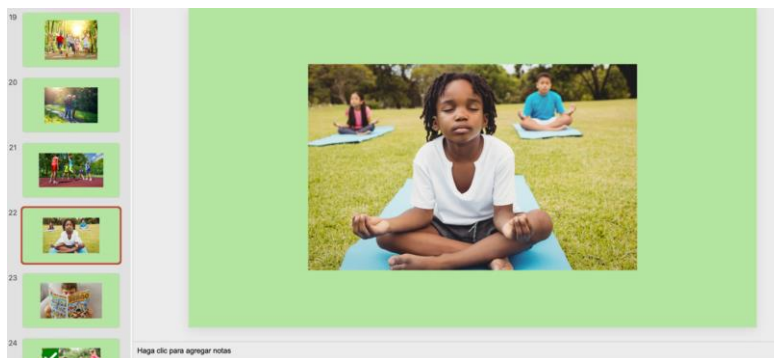
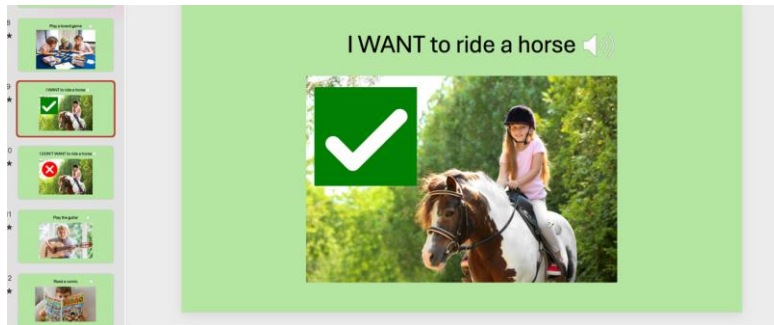
6. REFERENCIAS

- Anner, C.M. (2004). Teaching English as a foreign language through action techniques. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 5, 75-87.
- Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*.
- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Asher, J. 1988. *Learning Another Language Guide- Book*. Sky Oaks Production.
- Bruner, J. (1985). *Child's Talk: Learning to Use Language*. W. W. Norton & Company.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom: Students, teachers and researchers*. Continuum.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Junta de Castilla y León. (2022). *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, 191, 24615- 24646.
https://www.boe.es/bocyl/bocyl/2022/10/03/2022_002145.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Institute of English.
- Krashen, S. D., & Terrell, R. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.

- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Li, X. (2021). The effects of Total Physical Response on vocabulary learning and motivation of young EFL learners. *International Journal of English Language Teaching*, 9(2), 23–35.
- Luque Agulló, M. (2006). El método de Respuesta Física Total (TPR) en la enseñanza del inglés en Educación Primaria. *Revista Educación y Futuro*, 14, 95–110.
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). ‘Scaffolding’: Learning in the classroom. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the National Oracy Project* (pp. 186–195). Hodder & Stoughton.
- Putri, A. R. (2016). Teaching English for young learners using a Total Physical Response (TPR) method. *Jurnal Edulingua*, 3(2), 16–22.
- 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, 29366-29471. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. John Benjamins Publishing Company.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Paidós.
- Webster, A., Beveridge, M., & Reed, M. (1996). *Managing the literacy curriculum*. Routledge.

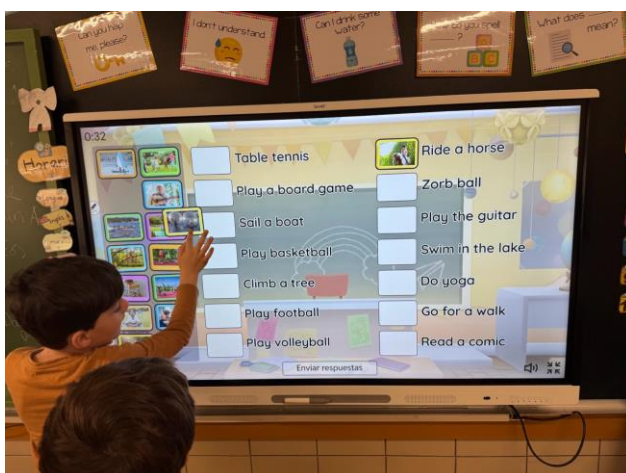
7. ANEXOS

Rutina de PowerPoint



Actividad 4: Gamer mood

Juego 1:



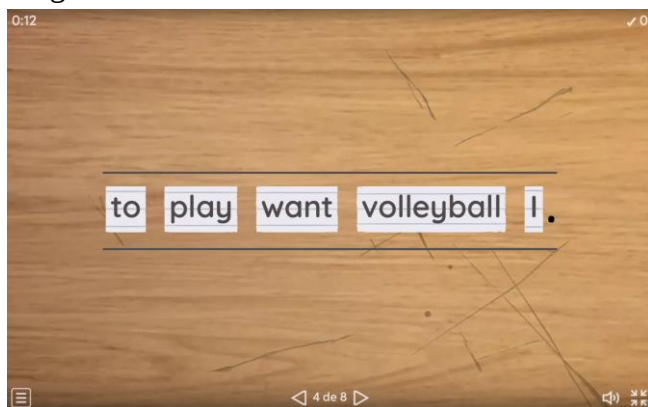
Juego 2:



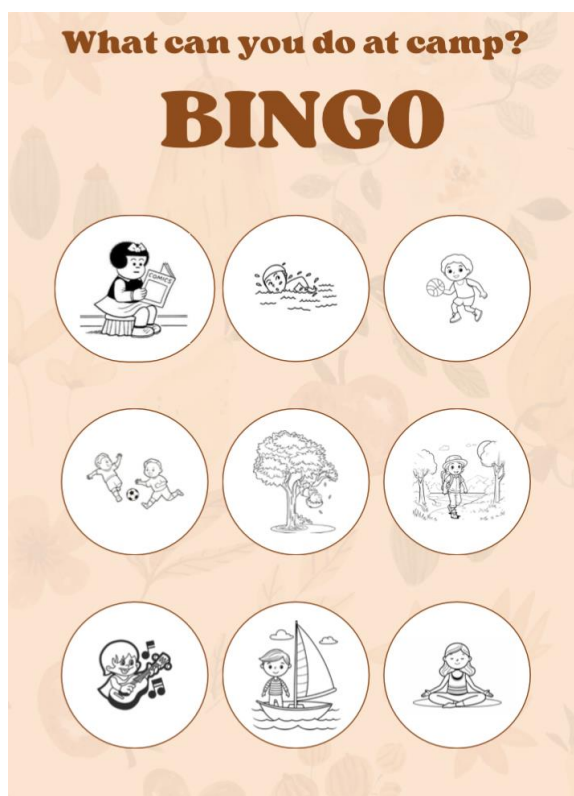
Juego 3:



Juego 4:



Actividad 5: Bingo



Climb a tree	Read a comic	Play basketball
Play football	Do yoga	Swim in the lake
Play the guitar	Sail a boat	Play a board game
Play table tennis	Ride a horse	Zorb ball
Go for a walk	Play volleyball	I want to

Actividad 6: Take the point



Actividad 8: Running choices



Rúbrica de evaluación

RÚBRICA DE EVALUACIÓN UNIT: WHAT CAN YOU DO AT CAMP?				
Nombre: _____		Fecha: _____		
Aspecto a Evaluar	Excelente (4 puntos)	Bueno (3 puntos)	Satisfactorio (2 puntos)	Básico (1 punto)
Reconocimiento del vocabulario	Identifica y reconoce con seguridad el vocabulario trabajado en juegos, imágenes y acciones.	Reconoce la mayor parte del vocabulario con apoyo visual.	Reconoce vocabulario básico, con dificultad.	Presenta grandes dificultades para reconocer el vocabulario.
Comprensión de consignas orales	Comprende siempre las consignas en inglés y responde de forma inmediata y correcta.	Comprende la mayoría de las consignas.	Comprende algunas consignas, necesita repetición frecuente.	Tiene dificultades para comprender las consignas incluso con apoyo.
Respuesta física adecuada (TPR)	Responde correctamente mediante movimiento o mímica en todas las actividades.	Responde correctamente en la mayoría de las situaciones.	Responde de forma adecuada solo en algunas ocasiones.	No responde o lo hace de forma incorrecta.
Uso adecuado de I want to/ I don't want to	Utiliza correctamente ambas estructuras en actividades orales, escritas y de movimiento.	Utiliza las estructuras con pequeños errores.	Utiliza una de las estructuras o necesita mucho apoyo.	No utiliza las estructuras o lo hace incorrectamente.
Producción oral guiada	Produce frases sencillas de forma clara y comprensible.	Produce frases con apoyo y modelos.	Produce palabras o frases incompletas.	No participa en la producción oral.
Participación y actitud	Participa activamente, muestra interés y respeta turnos y normas.	Participa de forma regular y mantiene una actitud positiva.	Participa de forma irregular.	Apenas participa o muestra desinterés. No colabora con el grupo.
OBSERVACIONES				