

Universidad Internacional de La Rioja

Facultad de Educación

**Máster en Enseñanza de Español como
lengua extranjera**

Propuesta didáctica para el desarrollo de las destrezas orales en niños de nivel A2 a través de la dramatización

Presentado por: Carmen Ester Bermúdez Hernández

Tipo de TFM: Propuesta didáctica

Directora: Rocío Vilches Fernández

Ciudad: Logroño (La Rioja)

Fecha: 27 de julio de 2017

Firma: Carmen Ester Bermúdez Hernández

RESUMEN

Este trabajo de fin de máster presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de ELE a niños de 10-11 años de nivel A2 en un centro alemán ubicado en España. El objetivo de esta propuesta es el desarrollo de las destrezas orales, y para ello se utiliza la dramatización como herramienta. Para la elaboración de dicha propuesta partimos de un marco conceptual en el que analizamos la enseñanza de una lengua extranjera a niños, haciendo hincapié en la importancia del conocimiento de las características psicoevolutivas y sociales del alumno en cada etapa escolar y en el enfoque por tareas como metodología a seguir. Seguidamente, se definen las destrezas orales y se explica de qué manera se pueden trabajar en el aula de ELE. Por otro lado, y dado que la comunicación no verbal es inseparable de la oralidad, se analiza la importancia de este tipo de comunicación en situaciones comunicativas orales. Por último, abordamos la dramatización, comentando sus características y su gran valor didáctico. Seguidamente, presentamos la propuesta didáctica, núcleo de este trabajo, que tiene como objetivo desarrollar las destrezas orales. Está dividida en tres bloques y cada uno contiene tres sesiones. Por tanto, dicha propuesta está compuesta por nueve sesiones que se llevarán a cabo en el primer mes del curso escolar. Cada una de las sesiones contemplará objetivos lingüísticos, socioculturales y de comunicación no verbal, destinados a mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral, así como una serie de actividades y una evaluación que permitirá conocer si se han conseguido los objetivos propuestos. Ha sido diseñada, siguiendo el enfoque por tareas, en torno a la simulación de situaciones comunicativas de la vida real en el entorno de la lengua meta y cada bloque culmina con una dramatización en la que se pone en práctica todo lo aprendido en sesiones anteriores.

PALABRAS CLAVE

Destrezas orales. Comunicación no verbal. Dramatización. Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Propuesta didáctica.

ABSTRACT

This master's dissertation includes a didactic proposal for teaching 10-11 year old A2 Level students of Spanish as a Foreign Language (SFL) at a German school in Spain. The objective of this study is to develop these students' oral communication abilities through dramatization. Hence, this research begins with a theoretical framework where focus will be put on the students' social and psicoevolutionary development at each educational stage and on task-based methodology. This will be followed by a description of the oral abilities aimed and some proposals to develop them in the SSL/SFL classroom. Apart from that, as it is directly linked to orality, the importance of non-verbal communication (NVC) in oral situations will also be analysed. Finally, the main features of the concept of dramatization will be approached, given its didactic value. The core of the research is the didactic proposal itself, which is aimed at developing the pupils' speaking skills. The study is divided in three blocks which include three sections each. These nine sessions are planned to take place during the first term of the school year, and include linguistic, sociocultural and non-verbal communication objectives, as well as activities and evaluation material. In line with task-based methodology, it simulates real-life situations in the target language, which are included in a last dramatization plenary session where practical use of pre-learnt concepts takes place.

KEYWORDS

Didactic proposal. Dramatization. Spanish as Foreign Language (SFL). Oral skill. Non-verbal communication (NVC).

Agradecimientos

Quisiera dar las gracias a mi directora, Rocío Vilches Fernández, por haber tutorizado mi trabajo de fin de máster. Sin su arduo trabajo, implicación y paciencia conmigo en las múltiples ocasiones de estrés no habría sido posible elaborar este trabajo.

Doy las gracias a María Santana, mi seño, por sus ánimos e inspiración; a mis padres, por ese apoyo constante y por haberme dado fuerzas cuando lo necesitaba a lo largo de estos meses, y en especial a mi madre, Esther, una de las maestras a las que más admiro. Sin ella no hubiera podido elaborar este trabajo; y al apoyo externo y continuo de la familia Trujillo Q., sobre todo a ti, a mi “técnico informático”, por tener paciencia y ayudarme en todos los problemas que he tenido al elaborar dicho trabajo. Por último, agradezco a los amigos y a los familiares que han estado presentes en todo momento, incluso en la lejanía, dándome ánimos desde allí: gracias Paula (St. Albans) y Tessa (Viena).

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. OBJETIVOS	9
3. MARCO CONCEPTUAL	10
3.1. La enseñanza de ELE a niños	10
3.1.1. Aprendizaje de lenguas en edad infantil.....	10
3.1.2. Métodos didácticos para la enseñanza de lenguas	11
3.2. El desarrollo de las destrezas orales: comunicación verbal y comunicación no verbal.....	13
3.2.1. La comprensión auditiva	13
3.2.2. La expresión oral.....	17
3.2.3. La comunicación no verbal	18
3.3. La dramatización como herramienta para el desarrollo de las destrezas orales	20
3.3.1. Características de la dramatización.....	20
3.3.2. Beneficios de la dramatización en el aula de ELE.....	22
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	26
4.1. Presentación	26
4.2. Objetivos	26
4.3. Contexto.....	27
4.4. Cronograma	27
4.5. Actividades	28
4.5.1. Bloque 1 de actividades: En el restaurante.....	28
4.5.2. Bloque 2 de actividades: Visito un parque de atracciones.....	32
4.5.3. Bloque 3 de actividades: Vamos de cumpleaños.....	37
4.6. Evaluación	41

5. CONCLUSIONES	44
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	46
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	47
7.1. Referencias bibliográficas	47
7.2. Bibliografía	50
8. ANEXOS	51
8.1. Anexo 1	51
8.2. Anexo 2	65
8.3. Anexo 3	70

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de fin de máster presenta una propuesta didáctica para el desarrollo de las destrezas orales en niños de 10 y 11 años con un nivel A2 de ELE (según el *Marco común europeo de referencias para las lenguas*, MCER). Para trabajar las destrezas orales recurrimos a la dramatización, pues esta nos permite el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral, así como trabajar otros aspectos esenciales como la comunicación no verbal y el elemento sociocultural.

A pesar de que durante este Máster hemos tenido la oportunidad de desarrollar actividades dirigidas a adultos, independientemente del nivel que fuera, esta propuesta didáctica hemos decidido diseñarla para niños, adaptando los conocimientos adquiridos para desarrollar actividades para este tipo de alumnos de menor edad. Hemos querido que este trabajo se centrara en este perfil de alumna do para poder enseñarle lo fundamental que es el manejo de la oralidad y el papel que desempeña dentro de esta la comunicación no verbal.

El desarrollo de las destrezas orales, es decir, de la comprensión auditiva y la expresión oral, es el principal objetivo de la propuesta didáctica que presentamos. La finalidad es que los alumnos puedan ir incorporándose progresivamente al entorno lingüístico de E/LE, cada vez con más autonomía comunicativa. Se pretende que los alumnos escuchen y comprendan mensajes procedentes de una gran variedad de hablantes de lengua española y se hagan entender haciendo uso de las destrezas orales, empleando todos sus conocimientos lingüísticos y las estrategias comunicativas orales. Asimismo, se pretende que puedan autoevaluarse y mejorar sus competencias comunicativas. En este sentido, la dramatización es una herramienta de gran valor didáctico porque permite simular situaciones comunicativas orales que pueden darse en la vida cotidiana y que, aun siendo guiadas, permiten que el alumno proyecte, a través del rol que interprete, sus características personales y sus conocimientos de la lengua extranjera, además de fomentar la socialización y el conocimiento de la cultura meta.

En las aulas de ELE, la comunicación no verbal se trata de manera aislada sin relacionarla con actividades orales. Sin embargo, y como es bien sabido, la comunicación no verbal forma parte de nosotros y con ella podemos enfatizar enunciados e incluso comunicarnos sin emplear la comunicación verbal. Asimismo,

presenta dos vertientes: una, en la que todos los hablantes de una lengua comparten determinados códigos no lingüísticos con un significado común y pueden tener o no connotaciones parecidas en otras culturas; y, otra, que sería individual, que imprime un carácter particular a la gestualidad dependiendo de múltiples factores como, por ejemplo, estados de ánimo, características personales, motivaciones, etc., por lo que esta puede presentar variantes según el hablante. En apartados posteriores, tratamos la importancia de incorporar este conocimiento de la comunicación no verbal a la práctica de las destrezas orales y cómo el aprendizaje y la puesta en práctica de éste suponen un soporte y un complemento en la emisión y comprensión de mensajes y facilitan la interacción cultural y un mayor conocimiento y comprensión de la cultura meta.

Para el diseño de nuestra propuesta didáctica partimos de un marco conceptual en el que analizamos la metodología para la enseñanza de lenguas a niños. A continuación, nos centramos en las destrezas orales: concretamente, en explicar sus particularidades y qué tipo de actividades podemos realizar en una clase de ELE. Tras este análisis, y dada la estrecha relación que tiene con las destrezas orales, ahondamos en la comunicación no verbal. Así pues, se destacan conceptos y claves básicas para poder entender mejor en qué consiste. Como último apartado de este marco conceptual, tratamos las dramatizaciones: qué son y cómo se introducen en un aula de ELE para niños, así como los beneficios que aporta este tipo de actividad.

Una vez aclarados todos estos conceptos teóricos, pasamos a presentar el núcleo principal de este trabajo: la propuesta didáctica. Esta consiste en la presentación y posterior dramatización de situaciones comunicativas orales reales repartidas en nueve sesiones de trabajo con una duración de un mes dentro del calendario escolar. Metodológicamente, la propuesta se basa en el enfoque por tareas y trabaja el léxico, las expresiones habituales, los conocimientos de la cultura meta y los códigos no lingüísticos relacionados con cada situación para finalizar con una dramatización en la que los alumnos ponen en práctica todos los conocimientos adquiridos y sus estrategias comunicativas con el apoyo de un guion.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo de fin de máster es diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de las destrezas orales en alumnos de ELE de 10 y 11 años con un nivel A2. Para ello, utilizaremos como herramienta la dramatización.

Para cumplir con este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Ahondar en las particularidades de la enseñanza de ELE a niños.
2. Profundizar en el desarrollo de las destrezas orales en el aula de ELE.
3. Destacar la conexión entre las destrezas orales y la comunicación no verbal.
4. Analizar el proceso de la dramatización y destacar sus beneficios como recurso en el desarrollo de las destrezas orales.
5. Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de las destrezas orales de alumnos de ELE.
6. Elaborar actividades para trabajar las destrezas orales utilizando la dramatización y siguiendo el enfoque por tareas.
7. Incluir en las actividades de destrezas orales el conocimiento de la comunicación no verbal de la lengua meta y de su cultura.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. LA ENSEÑANZA DE ELE A NIÑOS

3.1.1. Aprendizaje de lenguas en edad infantil

Las opiniones generales acerca del momento idóneo para introducir el aprendizaje de una lengua extranjera coinciden mayoritariamente en que es antes del “periodo crítico” (hasta los seis u ocho años) cuando se consiguen mejores resultados. Aunque este concepto de “periodo crítico” ha sido muy discutido, se argumenta que después de esta edad la plasticidad cerebral disminuye y el alumno debe acudir más a su L1 para sus ejecuciones lingüísticas. Aunque científicamente no está demostrado que el momento idóneo para la introducción del aprendizaje de una L2 sea antes del “periodo crítico”, la plasticidad cerebral de los niños antes de este periodo y el hecho de que vayan a estar expuestos más tiempo a la L2 aconsejan la adquisición de ésta en edad temprana (Zúñiga, 2009).

Los adultos pueden tener ventaja en el aprendizaje de una L2 al tener completado su desarrollo cognitivo y social. Sin embargo, la plasticidad cerebral de los niños les permite la adquisición de otra lengua de forma muy parecida a la de su lengua materna, es decir, de forma inconsciente (Navarro, 2009). Por tanto, cuanto antes se comience el aprendizaje de una L2, mejor, ya que con ello se les facilita un contexto de referencia en el que reciben *input* sobre la lengua (Zúñiga, 2009) y también la posibilidad de practicar en situaciones comunicativas reales durante un mayor número de horas.

Sea cual sea el momento en el que se entre en contacto con una lengua nueva, es fundamental que el docente conozca los procesos que se desarrollan en la adquisición de la lengua materna, ya que muchos de ellos se darán en la adquisición de la L2 (Navarro, 2009). Asimismo, es fundamental conocer las características cognitivas y psicológicas de cada etapa del desarrollo. Todo esto nos permitirá elegir las actividades más propicias y adaptar mejor los objetivos de aprendizaje (Jiménez, 1996).

Además, los niños aprenden la lengua materna de forma experimental, repitiendo a los demás y a sí mismos las palabras y las frases que oyen, interpretando la

gestualidad de las personas de su alrededor y produciendo la suya propia. Estos mecanismos podrían trasladarse al aprendizaje de la L2, pero considerando las características cognitivas, psicológicas y sociales de cada edad y considerando el tipo de inmersión y las necesidades e intereses de los alumnos (Navarro, 2009).

Dado que la propuesta didáctica de este trabajo de fin de máster va dirigida a alumnos de edades entre los 10 y los 11 años, vamos a presentar de forma breve las características psicoevolutivas de los niños en este estadio del desarrollo, que corresponde a la preadolescencia (Jiménez, 1996).

En este periodo, y desde el punto de vista cognitivo, comienza a aparecer el pensamiento lógico-abstracto, es decir, los niños son capaces de reflexionar sobre la realidad sin que esta esté presente. Paulatinamente, pasan de lo concreto a lo abstracto, aunque siguen usando la realidad como referente. Su competencia verbal va en aumento al ir desarrollando su memoria, y son capaces de almacenar gran cantidad de información. Físicamente, están creciendo con rapidez y, además, afianzan la conciencia de su imagen personal y se hace patente su identificación sexual. Sus cambios de personalidad acompañan a sus cambios físicos y siempre están llenos de energía contenida a la que hay que dar salida a través de actividades de movimiento y acción, preferentemente lúdicas (Jiménez, 1996).

Desde el punto de vista de la socialización, la conciencia de pertenencia a un grupo aumenta y necesitan ser aceptados y reconocidos por este; necesitan, por tanto, actividades que les permitan interactuar con el grupo, desarrollando así la comunicación verbal. En el área de enseñanza de segundas lenguas, hay que ofrecer experiencias lingüísticas de la vida cotidiana que les permitan también conocer la cultura de la lengua meta (Jiménez, 1996).

3.1.2. Métodos didácticos para la enseñanza de lenguas

El docente tiene que contemplar la enseñanza del español considerándolo como un sistema, un instrumento de comunicación y un proceso de interacción social. No existe un método ideal que ayude al docente a conseguir los objetivos que se propone con el alumno, sino que deberá hacer uso de su conocimiento y una valoración exhaustiva de su grupo de trabajo: niveles, necesidades, aspiraciones, factores psicológicos, etc. Es lo que Kumaravadivelu (1994) llama el “posmétodo”. Además,

establece diez “macroestrategias” de enseñanza-aprendizaje, sobre las que se basará el docente para elaborar sus propias “microestrategias”. Este autor aclara:

Las macroestrategias son planes generales que se derivan del conocimiento teórico, empírico y pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la L2. La macroestrategia constituye una pauta general y, basándose en ella, el profesorado puede generar sus propias microestrategias o técnicas docentes específicas para una situación y basadas en las necesidades concretas (Kumaravadivelu, 1994, p. 3).

Estas macroestrategias deben contemplar todas las destrezas lingüísticas, dando la posibilidad de ponerlas en práctica en situaciones comunicativas reales y proporcionando el mayor número de situaciones de aprendizaje que fomenten la autonomía personal y el descubrimiento de nuevos conocimientos. Por otro lado, es importante que creen el marco adecuado para una interacción entre los componentes del grupo basada en el respeto, la negociación y la participación, todo ello sin olvidar que las macroestrategias deben garantizar la relevancia del componente social y el fomento de la conciencia cultural (Eusebio, 2015).

Sánchez (1994) afirma que no existe un método infalible para la enseñanza de una lengua extranjera y que no ha existido ningún método que por sí solo haya resuelto las necesidades de aprendizaje. Además, señala que cualquier sistema lingüístico tiene como fin la comunicación y establece una serie de premisas que debe cumplir cualquier método de enseñanza comunicativo. En líneas generales son las siguientes: trabajar las cuatro destrezas, especialmente, la oral; que la enseñanza-aprendizaje sean progresivos y adecuados a cada nivel e intereses del alumnado; contrastar elementos lingüísticos de la segunda lengua con la lengua materna; trabajar ejercicios variados basados en situaciones comunicativas reales en el entorno de la lengua meta; tener en cuenta el aspecto psicológico, pedagógico, sociológico y motivador del alumno; incluir dentro de las programaciones los conocimientos culturales y estrategias lingüísticas propias de la cultura meta; considerar todos aquellos elementos que intervienen en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera como, por ejemplo, las características del alumno y profesor, los programas y estructura organizativa del centro educativo, los materiales y recursos didácticos de los que se dispone (Sánchez, 1994).

Por otro lado, García (1995) expone que la enseñanza comunicativa y, por tanto, cualquier método comunicativo tiene como objetivo el desarrollo de la competencia

comunicativa; y encuentra en el enfoque por tareas su realización más efectiva. El enfoque por tareas centra su interés en diversas tareas que giran en torno a un contenido. Este enfoque centra su interés en el proceso en sí mismo, es decir, en la tarea o proyecto a realizar, en sus condiciones y no en los contenidos, ya que estos deben ser usados con un fin comunicativo. Es el alumno quien tomará sus propias decisiones, haciendo uso de su autonomía, elegirá los contenidos y aplicará las estrategias necesarias para solucionar la tarea propuesta. La tarea debe reproducir procesos comunicativos similares a los que se dan en la vida real y esta se convierte en el eje central de la programación didáctica.

Por todo lo anterior, aclaramos que los planteamientos didácticos en el aula son múltiples, pero podemos decir que el enfoque por tareas resulta el más interesante porque contempla otros enfoques, dando una gran importancia al aspecto comunicativo, social y a los intereses y motivaciones de los alumnos y del grupo. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* determina que este enfoque

[...] considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2002, p. 9).

Este enfoque crea un marco adecuado para muchas actividades, entre ellas las dramatizaciones, que se convierten en un recurso estupendo que permite el aprendizaje intuitivo, la autonomía del alumno, la relevancia social y la interacción participativa, entre otros. En este contexto, la oralidad y la comunicación no verbal adquieren una enorme importancia.

3.2. EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES: COMUNICACIÓN VERBAL Y COMUNICACIÓN NO VERBAL

3.2.1. La comprensión auditiva

La comprensión auditiva forma parte de nuestra vida diaria, y más en un entorno de aula de estudiantes que aprenden una lengua extranjera. En el aula los alumnos reciben, además de un *input* visual, un *input* acústico por el cual tendrán que decodificar códigos lingüísticos en otro idioma para poder comprender el mensaje emitido. Por tanto, podemos definir la comprensión auditiva como una actividad

que se practica de manera individual y que es de carácter activo. El objetivo es la comprensión de mensajes orales mediante la práctica y la aplicación de determinadas estrategias (Nogueroles, 2010).

Antes de presentar algunas actividades que recoge el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y otras de comprensión que nos presenta Nogueroles (2010), es imprescindible aclarar los diferentes tipos de escucha que pueden ejercitarse durante el desarrollo de una actividad. Identificaremos, a continuación, aquellas más importantes que benefician a los estudiantes a los que se dirige nuestra propuesta, es decir, actividades donde tendrán que asimilar cierta información de una manera que es parecida a como tendrían que hacerlo en un encuentro comunicativo oral real: estas son la escucha atenta, selectiva, global e interactiva (Boquete, 2011 y Nogueroles, 2010).

Empecemos por la escucha atenta, que consiste en desarrollar la atención, procesar de manera rápida y reaccionar de forma inmediata a determinada información. Además, tiene como objetivo captar el interés del alumno. Por su parte, la escucha selectiva se basa en obtener una información específica y concreta, ignorando lo demás. Otro tipo de escucha es la global, en la que se pretende, como su propio nombre indica, que el alumno perciba la idea general de la información que recibe. Por último, la escucha interactiva trabaja aspectos como la entonación, el cambio de tema durante una conversación o el intercambio de turnos (Boquete, 2011 y Nogueroles, 2010).

Respecto a las actividades para desarrollar la comprensión auditiva, y siguiendo al MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 68), podemos enumerar las siguientes:

- Escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.).
- Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine).
- Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.).
- Escuchar conversaciones por casualidad, etc.

Además, con el uso de las nuevas tecnologías no solamente se practican este tipo de actividades, sino que también se emplean recursos audiovisuales en los que el *input* visual juega un papel importante en actividades de comprensión auditiva como, por

ejemplo, ser capaz de comprender un texto escrito que se lee en voz alta o ver una película en versión original con subtítulos (Consejo de Europa, 2002).

Cabe destacar que para determinadas actividades el MCER ofrece una escala ilustrativa, a modo de guía, con el grado de desempeño que debe alcanzar un alumno en cada nivel, desde el más básico, A1, hasta el experto, C2.

A continuación, ilustraremos algunas actividades de interés clasificadas en los diferentes tipos de escucha. De esta manera, nos resultará más fácil relacionar la actividad con el tipo de escucha que se quiera trabajar (Boquete, 2011 y Nogueroles, 2010):

- Actividades de escucha atenta: Un ejemplo de actividad de este tipo sería, por ejemplo, seguir una serie de instrucciones. Otra posibilidad sería el cuentacuentos. El profesor elige una historia de cualquier tipo, pero que sea fácil de entender. Se formarán grupos de tres personas: un cuentacuentos, un oyente y un escritor. El primero lee en alto al oyente la historia proporcionada por el profesor. Sin tomar apuntes, pero con la posibilidad de formular preguntas, el oyente tendrá que retener información para poder contar la historia al escritor. Éste último tendrá que escribir la historia narrada por el oyente. Con esta actividad, no solo se trabaja la retención de información y se estimula la memoria de los alumnos, sino también la manera de emplear circunloquios, es decir, se trabaja también la reformulación.
- Actividades de escucha selectiva: Preguntas de verdadero y falso. Previamente, el alumno leerá las preguntas para centrarse en las palabras clave que tiene que escuchar durante la audición. Otro tipo de actividad es el juego de pistas. Este consiste en la elección de una palabra referente a un tema determinado. El profesor tendrá que dar pistas a los alumnos para poder identificar la palabra correcta.
- Actividades de escucha global: Un tipo de actividad de esta tipología sería deducir lo que se está oyendo, partiendo de una serie de viñetas. Otra actividad relacionada con esta escucha es “El boletín de noticias”. Esta actividad consiste en que el profesor escriba en la pizarra de forma

desordenada los titulares de diferentes noticias (o titulares reformulados). Seguidamente, los alumnos escucharán el boletín de noticias y tendrán que ordenarlos por aparición. A continuación, el grupo de alumnos se divide en dos grupos: el primer grupo se queda en el aula para escuchar una versión extendida de una noticia determinada y, así, contar la noticia al otro grupo que salió del aula. Éstos tendrán que relacionar el titular correspondiente con la noticia escuchada. Como en la actividad de escucha atenta, el alumno desarrolla la capacidad de retener información y de comprender la idea general del texto mediante palabras clave y, además, la habilidad de reformular.

- Actividades de escucha interactiva: “¡Qué me dices!”. Este tipo de actividades tiene como objetivo la identificación de la actitud que toman los interlocutores en una audición o en un audiovisual mediante la entonación. Un ejemplo para este tipo de escucha es la siguiente actividad. En primer lugar, los alumnos escucharán dos versiones diferentes de tres discusiones breves. El alumno tendrá que anotar para cada versión el grado de irritación de la persona en cuestión. Una vez finalizada esta primera parte, el profesor enunciará en clase algunos reproches o recriminaciones. Cada uno de ellos va dirigido a distintos alumnos y cada uno tiene que intentar reaccionar ante la acusación correspondiente.

Es posible que en los niveles iniciales de aprendizaje de E/LE el alumno tienda a frustrarse por no poder entender, por ejemplo, el mensaje completo que emite el profesor en el aula. Para resolver esta inquietud existen estrategias que facilitarán al estudiante comprender la información codificada en cualquier mensaje oral. Veamos a continuación algunas de estas estrategias (Instituto Cervantes, 2006 y Martín, 2009):

- Prestar atención a las palabras ya conocidas. De esta manera mantienen la concentración en la información recibida, lo que los ayuda a disminuir la tensión y los nervios.
- Fijarse en la repetición de léxico. Esta estrategia se suele emplear en textos en los que aparecen palabras nuevas, donde se recomienda al alumno que preste atención solamente a aquellas palabras que se repiten.

- Centrarse en el tono de voz, es decir, en el paralenguaje, ya que en los textos orales son muchas las veces en las que ciertas palabras se enfatizan. En este sentido, el alumno podría discriminar cierta información relevante a través de la paralingüística para reconstruir el mensaje.
- Tomar apuntes. Para muchos, esta estrategia es de gran utilidad, sobre todo en textos orales muy extensos.
- Dibujar mentalmente el contexto de lo escuchado. Esta estrategia puede servirles a los estudiantes para recrear el contexto, incluso los ayuda a predecir lo que escucharán a continuación.
- Comprobar lo escuchado en lo escrito, es decir, leer la transcripción del texto una vez escuchado y seguir la lectura a la vez que se escucha la audición. De esta manera, el alumno puede relacionar la grafía con la pronunciación de palabras. Esto puede, además, ayudar al alumno a mejorar su pronunciación.
- Intentar obtener una idea general. Son múltiples las ocasiones en las que el alumno se frustra por no entender el texto completo. Hay que motivar al alumno y reducir el estrés que supone el no entender un texto difícil. Para ello, y para poder comprender el texto de manera global, se le indica al alumno que no preste atención a aquellas palabras que no sean relevantes.

3.2.2. La expresión oral

La expresión oral es la destreza que consiste en emitir un mensaje de forma oral, utilizando un mismo código lingüístico común al de los participantes. No hay que olvidarse de los elementos paralingüísticos, aquellos que, a pesar de que a simple vista sean insignificantes (pausas, tos, carraspeo, entre otros) durante la situación comunicativa, destacan y enfatizan el significado del mensaje verbal e incluso dicen mucho más de lo que nosotros emitimos (Ramírez, 2002).

Según apunta el MCER (Consejo de Europa, 2002, p. 61), el tipo de actividades con las que se trabaja la expresión oral son algunas de las siguientes: leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.); representar un papel ensayado; hablar espontáneamente; cantar, etc.

Estas son algunas de las actividades comunes que se utilizan para desarrollar la expresión oral de manera individual. Sin embargo, el mismo MCER clasifica otras

actividades en dos grupos: interacción y mediación. En el primer grupo, el hablante en una conversación toma el papel tanto de hablante como de oyente. Por tanto, este tipo de actividades se llevan a cabo entre dos o más interlocutores. El MCER ofrece como actividades de interacción, por ejemplo, las conversaciones casuales, la discusión informal y/o formal, la entrevista o el debate, entre otras muchas (Consejo de Europa, 2002).

En el segundo grupo, es el propio estudiante quien hace de “mediador”. La práctica de la figura de mediador alude al papel de un traductor o de un intérprete. En este caso, es el intérprete el que interpreta un mensaje emitido en una lengua y codifica ese mensaje posteriormente en la lengua materna de sus oyentes. Aunque el rol del intérprete (tanto de interpretación consecutiva como de simultánea) se suele dar en congresos o conferencias, el estudiante de ELE puede tomar este mismo papel en situaciones informales, con familiares y amigos (Consejo de Europa, 2002).

Para la mejora de la expresión oral existen estrategias que ayudan al estudiante a no bloquearse y a expresarse sin nervios y tomando una actitud relajada. El MCER destaca las siguientes para actividades de interacción (Consejo de Europa, 2002, pp. 83-84): tomar la palabra, cooperación interpersonal, cooperación de pensamiento, enfrentarse a lo inesperado y petición de ayuda. Es decir, el alumno puede tomar el papel tanto de emisor como de receptor del mensaje durante el acto comunicativo y es en ese momento donde se organizan los turnos de palabra. En las conversaciones interpersonales se llega a acuerdos, resolviendo las situaciones de malentendidos. Estas son barreras a las que el propio estudiante tiene que enfrentarse y, para ello, hace uso de sus conocimientos y experiencias previas y, en caso necesario, puede pedir ayuda a sus interlocutores para resolverlas. Finalmente, para las actividades de mediación pueden mencionarse estrategias de utilidad tales como organizar las ideas antes de exponerlas, pedir ayuda o recurrir a léxico sencillo.

3.2.3. La comunicación no verbal

La comunicación no verbal, implícita en cualquier proceso comunicativo oral, es incorporada en la propuesta didáctica como un aprendizaje que facilita la comunicación e interacción personal, así como la asimilación de la cultura meta, es decir, nos permite recibir información a través de lo que conocemos por “culturema”, que, según Luque (2009, p. 94), “son, por definición, nociones

específico-culturales de un país o de un ámbito cultural y muchos de ellos poseen una estructura semántica y pragmática compleja”.

La comunicación no verbal permite transmitir estados y actitudes personales, actuando como reguladora durante todo el proceso comunicativo, modulando el mensaje según el contexto. Aun habiendo gestos comunes en todas las culturas, los sistemas de comunicación no verbal varían según la cultura. La importancia del lenguaje no verbal radica en que abarca cualquier tipo de signo o gesto que se utilice en la interacción comunicativa y, en consecuencia, será el reflejo de las manifestaciones culturales, de un grupo social, de las costumbres, etc. (Cestero, 2006).

Dentro de los sistemas de comunicación no verbal podemos categorizar dos grupos: sistemas básicos y sistemas culturales. A estos últimos también se los conoce como “secundarios”, debido a que la proxémica y la cronémica alteran los significados de los elementos del primer grupo (sistemas básicos) y también pueden identificarse como elementos independientes, los cuales presentan una información añadida, tanto social como cultural. Con respecto a los sistemas básicos, también llamados “primarios”, abarcan el paralenguaje y la quinésica y van al unísono con la comunicación verbal, es decir, actúan de manera directa. Para poder entender los elementos que pertenecen a la comunicación no verbal, a continuación, daremos una breve explicación de cada uno de ellos.

Como hemos señalado anteriormente, los sistemas básicos o “primarios” incluyen el paralenguaje y la quinésica. Knapp (1985, p. 24) puntualiza que el paralenguaje “tiene que ver con el espectro de señales vocales no verbales establecido alrededor del comportamiento común del habla”. En efecto, este sistema es de carácter fónico y abarca el tono de voz, la intensidad de voz, los bostezos o la risa, las onomatopeyas, las pausas y los silencios. Por su parte, la quinésica incluye todos aquellos movimientos corporales, más o menos conscientes o inconscientes, que son gestos, maneras o posturas que activamos o adoptamos según el contexto dado (Poyatos, 1994). Todas las manifestaciones quinésicas se combinan, frecuentemente, con la comunicación verbal y con el paralenguaje y dan lugar a una comunicación con un mayor o menor grado de intencionalidad.

Por último, y como ya indicábamos anteriormente, dentro de los sistemas culturales encontramos la proxémica y la cronémica. Ambas aluden, respectivamente, a la distancia que se debe mantener entre los interlocutores durante un acto comunicativo y a la concepción del tiempo que tiene un interlocutor, aspecto que está estrechamente relacionado con sus hábitos y costumbres personales y culturales. Un ejemplo de este último es el concepto que tiene una persona sobre la puntualidad (Cestero, 2006).

3.3. LA DRAMATIZACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES

3.3.1. Características de la dramatización

Para comenzar, se hace necesario definir qué entendemos por “dramatización” y la diferencia que existe entre este término y el de “teatro”, ya que suelen emplearse como sinónimos cuando lo cierto es que aluden a realidades diferentes.

Según Barroso y Fontecha (1999, p. 108), la “dramatización consiste en la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado”. Por otro lado, interpretar una obra de teatro es un recurso fantástico para el aprendizaje de la lengua, pero para ello existe una técnica específica y el aprendizaje de un texto que ha de escenificarse en un espacio y en un tiempo determinado, y eso no es lo que perseguimos.

Motos (1992, p. 50) sitúa la dramatización en su esquema de técnicas que emplean la simulación como una “actividad creativa” y “estructurada”, pero “centrada en el proceso”. Esto quiere decir que su importancia didáctica está centrada en el proceso en sí y no en el producto final como ocurre en las representaciones teatrales, fieles al diálogo y estructura establecida por el autor. En la dramatización no importa cómo se hace, sino lo que se hace. Como tal proceso, el juego dramático puede acabarse en cualquier momento si no se consigue el desarrollo esperado y se puede realizar en cualquier espacio. Realmente, como apuntan Barroso y Fontecha (1999, p. 107), “en el momento en que hemos decidido convertir la interacción oral en el método fundamental de la enseñanza de la segunda lengua hemos convertido el aula en un espacio teatral”. No obstante, en este “espacio teatral” no vamos a interpretar obras de teatro concebidas con un diálogo establecido y fijo, sino que vamos a dramatizar

situaciones comunicativas en escenarios simulados que pueden darse en la realidad, en los que los alumnos elegirán a través de qué personaje quieren expresarse, qué quieren expresar y de qué forma quieren hacerlo.

El “juego dramático” que se pone en práctica en una dramatización tiene una dimensión lúdica y un carácter desinhibidor y motivador. Por tanto, y tal como hemos apuntado anteriormente, la dramatización puede constituir un fabuloso recurso para facilitar el desarrollo de las destrezas orales en el aula de ELE y, por tanto, de la competencia comunicativa, simulando situaciones comunicativas orales que le permitan al alumno conocer aspectos culturales de la lengua española. Como hace constar Boquete (2014, p. 268), “el uso del juego dramático en el aula permitirá a los alumnos mejorar, de manera sensible, su pronunciación en español, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural españolas”.

Boquete (2014) establece una serie de características propias del juego dramático en general que, como podemos observar, se podrían trasladar al aula de ELE:

- Genera una actitud positiva ante el aprendizaje de una nueva lengua, ya que lo que se pretende es conseguir una comunicación efectiva independientemente de la calidad o complejidad estructural de las producciones orales, por lo que el alumno no se siente presionado. Esto lo motiva y le genera confianza en sí mismo; se atreve a ser creativo con la lengua y con los elementos comunicativos, implicándose emocionalmente e intelectualmente, y al no sentirse censurado ni criticado, se permite tomar sus propias decisiones sin miedo a equivocarse, autoevaluándose y aprendiendo de sus errores.
- Es un recurso comunicativo excelente que posibilita el trabajo en grupo. En una dramatización uno aporta su dimensión personal y sus conocimientos de la realidad y de su propia lengua materna, pero, a la vez, enriquece la personalidad con las aportaciones del grupo, viéndose motivado para interrelacionarse con los demás con respeto, organizándose y tomando decisiones con el grupo.
- La dinámica de la dramatización es un reflejo de la realidad social y cultural del momento. Es la mejor forma de resolver conflictos con el grupo y de afrontar situaciones comunicativas, no solo en el aula sino en un entorno

real, ya que los efectos de la globalización han convertido nuestras sociedades en comunidades multiculturales.

- Es una herramienta de apoyo en los enfoques por tareas. La dramatización como “tarea estrella” implica la realización de una serie de tareas previas necesarias para su ejecución.
- Refuerza los vínculos afectivos, emocionales y personales entre profesor y alumno y entre éste y el resto de sus compañeros.
- La dramatización es fundamentalmente una actividad comunicativa que activa el desarrollo de las capacidades cognitivas, lingüísticas, sociales, de comunicación y de representación, lo que repercute en todas las áreas curriculares.

3.3.2. Beneficios de la dramatización en el aula de ELE

Las características del juego dramático a las que aludíamos en el anterior epígrafe ponen de relieve las habilidades que pueden desarrollar en los alumnos, así como los beneficios que pueden aportarles al introducir la dramatización en la enseñanza de ELE.

Por tanto, si quisiéramos aprovechar las particularidades de la actividad dramatizadora y dibujar un panorama general de las capacidades que desarrolla la acción de dramatizar, relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua, podríamos decir que la actividad dramatizadora fomenta el desarrollo de las capacidades lingüísticas, sobre todo, de expresión y comprensión oral (Boquete, 2014). Además, según Arroyo (2003), se consigue mejorar la dicción y la pronunciación de los sonidos, así como el ritmo y la entonación de las producciones orales.

Desde el punto de vista semántico, la dramatización aclara y afianza el conocimiento del significado de los términos lingüísticos, permitiendo la abstracción y la aplicación en diversos contextos. Todo lo expuesto conlleva una ampliación de léxico y una mejora de la capacidad de construir estructuras sintácticas nuevas. Es más, contribuyen a este perfeccionamiento lingüístico las posibilidades que ofrece la dramatización de activar la imaginación y la creatividad en muchos campos como, por ejemplo, en el lingüístico, jugando con el léxico y su significado y creando

estructuras sintácticas nuevas que sean originales y propias (Boquete, 2014 y Arroyo, 2003).

Por un lado, el desarrollo de las capacidades afectivas y emocionales es sumamente importante: la empatía, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la seguridad propia, etc., lo que desembocará en ese refuerzo de vínculos afectivos y emocionales a los que Boquete (2014) hace alusión. Por otro lado, a través del juego dramático – al que el mismo autor se ha referido como actividad que posibilita el trabajo en grupo– se consigue fomentar la evolución de la competencia sociocultural y, por tanto, la capacidad de interrelacionarse, de conocer la cultura meta y la de sus compañeros. No olvidemos que, como se ha explicado previamente, el grupo en escena refleja la realidad sociocultural de la comunidad en la que se está inmerso (Boquete, 2014).

Esta tarea colectiva que es la dramatización depende de otras tareas anexas que los miembros del grupo deben realizar de forma personal o colectiva y en las que aprenden unos de otros. Boquete (2014) señala que para su realización se ponen en funcionamiento las capacidades cognitivas como son la memoria, la observación y la concentración, y que la activación y la evolución de estas se reflejará también en otras áreas curriculares. Además, el recurso de la dramatización fomenta, activa y desarrolla la capacidad de aprender a aprender, es decir, la capacidad de reflexionar sobre los éxitos y los errores en el aprendizaje. Nada de todo lo expuesto sería posible sin la actitud positiva que genera el juego dramático ante el aprendizaje, y al que nos hemos referido en el apartado anterior, y que consigue que el alumno motivado se implique y dé lo mejor de sí mismo (Boquete, 2014).

Como podemos observar, el desarrollo de todas las capacidades citadas en un proceso de dramatización supone un valioso beneficio didáctico reconocido por múltiples autores. Por ejemplo, Rooyackers (2007) establece algunos argumentos similares por los cuales se deben utilizar los juegos de dramatización. Este autor nos ayuda a entender mejor el conjunto de aspectos que influyen en la dinámica de una tarea dramatizadora y que nos llevan al desarrollo de las capacidades a las que ya hemos hecho alusión.

En primer lugar, coinciden en que las actividades de dramatización son relajantes y motivadoras. En efecto, el hecho de no estar preocupado por el resultado final, saber

que podrán expresarse de forma libre, haciendo uso del conocimiento que se tenga de la lengua y de los recursos y las estrategias conocidas, produce un efecto desinhibidor que motiva al alumno a participar, a cooperar y a interactuar. Cada alumno podrá imprimir a su interpretación su sello personal. No hay un guion específico que aprender, sino una situación y un itinerario de intervención. Esto hace de las tareas previas a la dramatización y de ésta en sí algo motivador y tranquilizador, ya que si el profesor sabe crear una dinámica de libre participación (sin obligar a actuar a quien no lo desee), el alumno no va a sentirse criticado y censurado por lo que vaya a expresar o por cómo lo haga.

Además, la actividad permite al alumno enfrentarse a su timidez y a su inseguridad y actuar de forma diferente a la que lo haría en otra ocasión, es decir, crear maneras diferentes de expresarse a través de su personaje. Esto conlleva un desarrollo emocional, el aumento progresivo de su autonomía personal y, consecuentemente, el desarrollo de su personalidad.

Otro de los beneficios de emplear la dramatización en el aula es que su dinámica implica que cada alumno, tanto el actor como el espectador, así como el profesor (como otro elemento más), puedan observar y ser observados. De esta forma, podemos aprender de los demás, evaluar nuestra intervención y aportar nuevas soluciones creativas con lo aprendido. Esta observación y análisis de lo observado ayuda a desarrollar la capacidad de creación del alumno, dando forma a las ideas que quiere mostrar, aportando nuevas creaciones, fruto de esa observación, del aprendizaje y de su propia personalidad.

Por otro lado, el desarrollo de la actividad requiere la intervención del grupo, lo que conllevará la activación de mecanismos de interacción entre todos sus componentes (en muchos casos de diferente origen cultural), ya que se necesita cooperación de todos los individuos en la preparación y en el desarrollo de la actividad. Los alumnos deben analizar la situación que van a dramatizar, negociar el reparto de papeles y tareas, etc. Toda esta cooperación fomenta el desarrollo social y el conocimiento de otras culturas, así como la propia de la lengua meta.

Por tanto, la dramatización como herramienta didáctica que simula situaciones comunicativas reales brinda la oportunidad de ampliar el léxico y aprender nuevas

estructuras lingüísticas. Esto conlleva el desarrollo de las destrezas orales, permitiéndole enfrentarse a situaciones más inusuales en la vida real.

Por último, la comprensión verbal lleva implícita la gestualidad. Según Cervera (1981, p. 33), “la expresión corporal supone el empleo adecuado del gesto, frecuente auxiliar de la palabra oral a la que a veces añade matices particulares”. Cuando los alumnos dramatizan hacen uso del lenguaje no verbal que les ayuda a complementar el mensaje que desean expresar y a comprender los que escuchan. La dramatización, por tanto, fomenta el conocimiento del lenguaje corporal propio, del lenguaje no verbal de otras culturas y por tanto el de la cultura meta.

Respecto al papel que debe desempeñar el docente en el diseño y en el desarrollo de una actividad de dramatización y de las tareas previas a ésta, es necesario señalar que para crear un escenario de trabajo propicio el profesor no debe mostrarse autoritario ni intervenir de forma rígida, es decir, debe favorecer la libre expresión y las decisiones consensuadas del grupo, además de limitar su intervención a la moderación y el control de todo aquello que disperse o aleje el objetivo que se haya propuesto. Por otro lado, no debe obligar a participar a quien no desee hacerlo, sobre todo si su negativa es debida a un conflicto emocional, invitándole a participar en las tareas anexas a la dramatización. De esta forma, tanto los que actúan como los espectadores o realizadores de otras actividades (vestuario, decoración, etc.) formarán parte del proceso y ejecución y, por tanto, tendrán oportunidad de ser críticos con ellos mismos y con los demás (Delgado, 2011 y Arroyo, 2003).

Por otro lado, es de suma importancia que el profesor contemple en su programación la adquisición de los conocimientos necesarios para realizar las tareas previas a la dramatización y para la dramatización en sí misma, teniendo aquí una oportunidad de que los alumnos aumenten el conocimiento de la lengua meta desde distintos puntos de vista: lingüístico, social, cultural... Además, el docente tiene que tener en consideración ciertas características que poseen sus alumnos como, por ejemplo, sus necesidades e intereses. En la organización del proceso de la dramatización, el docente debe aportar siempre las mínimas indicaciones recogiendo propuestas y favoreciendo las soluciones creativas, animándoles también a hacer uso de su cuerpo como medio de expresión y transmitiéndoles el conocimiento no verbal propio de la lengua meta. En definitiva, moderar, pero no dirigir; proponer, pero no obligar (Labrador, 2008).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. PRESENTACIÓN

Esta propuesta didáctica está basada en el enfoque por tareas. Cada actividad presenta una situación comunicativa real que será dramatizada y que tiene como objetivo principal el desarrollo de las destrezas orales. Toda esta propuesta tiene como finalidad que los alumnos se desenvuelvan e interactúen en español en situaciones comunicativas orales reales.

Todas las actividades constan de una serie de tareas previas a la tarea final, que es la dramatización. Las tareas previas presentan un contenido lingüístico, social, cultural y de comunicación no verbal que está relacionado con las dramatizaciones, y van acompañadas de actividades que trabajan la comprensión auditiva y la expresión oral, utilizando recursos de audio, audiovisuales/vídeos, fichas o carteles que están enfocados en la preparación y realización de la situación comunicativa en cuestión.

Esta propuesta didáctica se implementará en un centro escolar alemán situado en la isla de Gran Canaria, donde se imparte el español como lengua extranjera. Respecto a su duración, constará de nueve sesiones que se desarrollarán a lo largo del mes de septiembre del curso escolar 2017/2018. Los estudiantes a los que va dirigida esta propuesta tienen un nivel A2 de español y cursan quinto de Primaria.

4.2. OBJETIVOS

1. Trabajar las destrezas orales a través de la dramatización.
2. Mejorar la pronunciación.
3. Usar y comprender estructuras sintácticas acordes con su nivel.
4. Repasar y aprender léxico relacionado con las situaciones comunicativas que se trabajen en el aula.
5. Saber emplear la comunicación no verbal para expresarse de manera natural en diferentes situaciones comunicativas orales, relacionándolas con su equivalente en su cultura de origen.
6. Fomentar la creatividad tanto en el lenguaje verbal como en el no verbal.
7. Reconocer diferentes elementos culturales españoles trabajados en clase.
8. Motivar a los alumnos mediante actividades de dramatización.

9. Fomentar la autoestima y la autonomía personal a través de las tareas previas y la dramatización.
10. Fomentar la cooperación basada en el respeto y en las decisiones consensuadas.
11. Incentivar a los alumnos a interesarse por otras culturas.

4.3. CONTEXTO

Esta propuesta didáctica va dirigida a un grupo de 12 niños de entre 10 y 11 años de edad con un nivel de español de A2. Estos alumnos estudian en un centro escolar alemán en la isla de Gran Canaria (España). En este centro, los estudiantes de ELE reciben clases de español tres veces en semana. Cada clase tiene una duración de una hora.

En esta aula de ELE encontramos una clase multicultural, ya que los alumnos proceden de diferentes lugares de Europa. Partimos de una ventaja: tanto los alumnos como el propio docente pueden aprender elementos relacionados con los códigos no verbales derivados de las diversas culturas.

4.4. CRONOGRAMA

La propuesta didáctica que presentamos está programada para el próximo curso académico 2017/2018. Los alumnos tienen clases de español tres días a la semana: lunes, miércoles y viernes. El día 8 de septiembre es día festivo porque se celebra el día de la Virgen del Pino. Sombreamos los días en los que se desarrollarán las nueve sesiones de una hora de las que consta nuestra propuesta. No obstante, cabe destacar que esta temporalización será flexible y estará sujeta a posibles modificaciones si fuese necesario al implementar la propuesta.

Septiembre 2017						
L	M	M	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

4.5. ACTIVIDADES

Las nueve sesiones de las que consta la propuesta están organizadas en torno a tres bloques temáticos. Cada bloque se complementa con sendas secciones de anexos donde recogemos el material necesario para la implementación de la propuesta.

Es importante señalar que el profesor recopilará todos los contenidos lingüísticos que se trabajen en clase con el fin exponerlos en el aula mediante carteles. Esto ayudará a los alumnos a repasarlos y a consultarlos en el proceso de elaboración de la dramatización.

4.5.1. Bloque 1 de actividades: En el restaurante

En el restaurante	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y utilizar léxico relacionado con la comida, sabores, gustos y preferencias; pedir la comanda y la cuenta; tipos de restaurante y platos típicos españoles. • Conocer y utilizar estructuras sencillas con el gerundio, presente y pasados que le permitan expresar gustos y preferencias, pedir la comanda y solicitar la cuenta en un restaurante. • Conocer e interpretar correctamente, en una situación comunicativa, aspectos culturales de la comida española, platos típicos por regiones y clasificación de platos en carta. • Conocer y usar la comunicación no verbal asociada con la situación comunicativa en un restaurante: al solicitar el servicio de un camarero; pedir a la carta, la cuenta; mostrar gustos, preferencias y sensaciones.
Contenidos	<p><u>Contenidos gramaticales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempos verbales del presente, del pretérito indefinido y del pretérito perfecto para reproducir fórmulas rutinarias con verbos relacionados con el entorno de restaurante. • Gerundio en estructuras gramaticales sencillas. • Modificadores exclamativos que se dan en situaciones comunicativas de restaurante.

	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción “ser + adjetivo” para expresar gustos. • Uso de preposiciones “con” y “sin”. • Fórmulas rutinarias básicas que se dan en el contexto de un restaurante. • Marcadores temporales. <p><u>Contenidos fonéticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entonación de oraciones interrogativas o exclamativas. <p><u>Contenidos léxicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relacionado con los alimentos (comidas y bebidas) y los tipos de restaurante. <p><u>Contenidos culturales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestos para expresar gustos, querer más o menos comida/bebida, onomatopeyas para expresar gustos, etc. • Platos típicos españoles y diferencias entre las variedades españolas (por ejemplo, patata <i>vs.</i> papa).
Destrezas	Expresión oral y comprensión auditiva.
Temporalización	3 sesiones (1 hora/sesión)
Recursos	Ordenador con Internet; proyector; altavoces; fotocopias; alimentos reales; carteles de signos no verbales con sus respectivas expresiones/aclaraciones y el material que el profesor quiera incorporar y que le parezca oportuno; y el material disponible en el aula y el que los alumnos y el profesor aporten (vestimenta, objetos y carta de restaurante).
Diseño de la actividad	Véase en el <i>Anexo 1</i> la ficha del profesor y la del alumno.

Sesión 1:

1. *Actividad 1.* Presentación de la actividad mediante el proyector para la visualización del audiovisual “Hablando se entiende a la gente” https://www.youtube.com/watch?v=H6k3Yeeul6E&list=PL6WZGgVXlaKiBEe-6ET474CIBMFq_gMZb. Este vídeo dura aproximadamente 2 minutos. Se visualizará como actividad previa, para demostrar que se puede transmitir un mensaje sin tener que comunicarse verbalmente. Al finalizar, se les formularán las siguientes preguntas: “¿qué les ha parecido el vídeo?”, “¿han entendido los gestos y cuáles son?”, “¿de qué trata?”, “¿se han encontrado en

alguna situación parecida y por qué?”, “¿usan los mismos gestos en sus países?”, etc. (6’).

2. *Actividad 2.* El profesor mostrará a través del proyector una serie de imágenes pertenecientes a diferentes tipos de restaurantes: chino, italiano, comida rápida, español, etc. Los alumnos tendrán que activar sus conocimientos previos para comentar qué tipo de restaurantes son y qué platos suelen servir en cada uno. El profesor hará las siguientes preguntas: “¿conocen estos restaurantes?”, “¿han comido alguna vez en alguno de estos restaurantes?”, “¿qué restaurantes hay en sus países?”, “¿qué tipo de comida creen que se sirven en estos restaurantes?”, entre otras. En caso necesario, el docente responderá a las dudas que surjan. El léxico que se trabajará en clase abarca el tipo de restaurante (cafetería, pizzería, comida rápida...); gentilicios (italiano, inglés...); alimentos y bebidas básicas. Las imágenes de los diferentes tipos de restaurantes se encuentran en el *Anexo 1* (6’).
3. *Actividad 3.* Se realizará una tormenta de ideas escribiendo en la pizarra los platos típicos españoles. Se presentarán, a través del proyector, imágenes de los principales platos españoles: “gazpacho”, “tortilla”, “crema catalana”, “paella”, etc., haciendo hincapié en los de la comunidad canaria: “sancocho”, “papas arrugadas con mojo”, etc. Después se les explicará a los alumnos lo que significa “entrante”, “primer plato”, “segundo plato” y “postre”. Al final todos los platos se agruparán según su clasificación (primer plato, etc.). Para ejemplificar las imágenes véase *Anexo 1* (10’).
4. *Actividad 4.* Una vez finalizada la actividad, se hará una presentación de fórmulas rutinarias, en afirmativo y en negativo, para pedir la comida y la cuenta (con los verbos *tomar* y *pedir*, por ejemplo), escribiéndolas en la pizarra si fuera necesario. En primer lugar, se realizará de manera individual un ejercicio de léxico. Este consiste en relacionar el nombre del plato con la categoría correspondiente (si es un primer plato o segundo, por ejemplo). Después se dará paso a la comprensión auditiva. Los alumnos tendrán primero que leer durante unos minutos el diálogo de la actividad para poder activar sus conocimientos previos y, de esta manera, ir rellenando los espacios en blanco según vayan escuchando el audio. Se escuchará dos veces: la primera se escuchará al completo sin pausas y la segunda el profesor irá parando el audio tantas veces como sea necesario para que los alumnos puedan ir completando la actividad. Las voces de los personajes de esta comprensión auditiva tienen una variedad dialectal centro peninsular. Al

final, se hará una puesta en común con las respuestas de las actividades, y el profesor resolverá todas las dudas que surjan. Para ver la actividad, remitimos al *Anexo 1* (30’).

Sesión 2:

1. *Actividad 5.* Se explicarán las fórmulas rutinarias de expresión de gustos como, por ejemplo, “está salado”, “(no) me gusta”, etc. Otras expresiones que se trabajan son, por ejemplo, “¿qué prefieres esto o esto?”. Para ello el docente traerá alimentos de diferentes sabores (dulce, salado, etc.) como, por ejemplo, un limón y una golosina. El docente solicitará voluntarios y estos se vendarán los ojos para tratar de averiguar qué sabor es. Esto dará lugar a un pequeño debate acerca de los gustos hacia cierto tipo de alimentos. El profesor puede realizar las siguientes preguntas: “¿qué están comiendo?”, “¿(no) les gusta y por qué?”, “¿(no) les parece salado/agrio?” o “¿qué prefieren, dulce o amargo?”. Como podemos observar con esta actividad se trabajará un léxico relacionado con sabores y gustos (15’).
2. *Actividad 6.* Para esta actividad el docente utilizará tres de los carteles que se usaron para la *Actividad 3*. Junto con los alumnos enumerarán qué ingredientes componen cada plato, expresando oralmente si el resultado del plato será dulce, salado, agrio, picante o amargo o una combinación de varios. Se aprovechará para repasar algunos ingredientes básicos de estos platos. Véase *Anexo 1* (15’).
3. *Actividad 7.* Muestra de carteles en los que se ejemplifican gestos no verbales relacionados con el ámbito del restaurante, sabores, estado físico/deseo (por ejemplo, “estoy lleno”, “tengo sed”) (véase *Anexo 1*). Para la elaboración de estos carteles nos basamos en Cestero (1999) y Duque (1996). El profesor explicará cómo se usa el gesto y en qué contextos en la cultura meta. Cada alumno dispondrá de una ficha en la que se recopilen todos los signos no verbales que se traten en esta sesión para comentar en clase si en su cultura de origen es similar, igual o diferente al signo correspondiente o si no existe. De esta forma, los alumnos pueden gestualizar y compartir con los demás dichos gestos (25’).
4. Por último, se establecerán los grupos para la dramatización final, reparto de papeles, organización para la siguiente sesión y aportación del material acorde con el “escenario”, que será moderado por el profesor. Este proporcionará a cada alumno/“cliente” una carta de restaurante para que

puedan pedir los platos que ellos deseen. Si se diera el caso de que algunos no quisieran participar, el profesor podría encargarles la tarea de preparar el “escenario” de los grupos o ayudar a sus compañeros a elaborar el itinerario de la representación. La dramatización consiste en un solo escenario que es el de un restaurante, en el cual tiene que haber 2 camareros (camarero 1: es una persona mayor y se encuentra muy cansado y tiene que atender a la mesa 1 y 4; camarero 2: es un joven principiante y tiene que atender a las mesas 2 y 3) que atienden a: Mesa 1: un matrimonio con dos hijos, uno de ellos es muy travieso y sus padres le llaman la atención; Mesa 2: un señor que está solo y como le duele mucho la garganta le cuesta hablar; Mesa 3: una pareja muy enamorada; Mesa 4: 3 amigos muy escandalosos que están celebrando algo. Una vez se hayan repartido los papeles, el profesor insistirá en que debe aparecer un mínimo de contenido en los diálogos: saludar, pedir la comanda (bebida y comida) y la cuenta, decir los platos que les gustan, y el camarero tomar la comanda. La dramatización quedará enriquecida con las aportaciones de los alumnos derivadas del rol que representen (5’).

Sesión 3:

1. *Actividad 8.* El grupo dispondrá de 5-10 minutos aproximadamente para organizarse y decorar el escenario: el restaurante. El profesor, junto con aquellos alumnos que no van a participar, ayudará a los alumnos a preparar el escenario para agilizar. Se permite que los alumnos traigan cualquier tipo de vestimenta y objetos que ellos consideren oportuno para aportarlo a la dramatización. En la dramatización, el profesor actuará de moderador, reconduciendo el itinerario en los momentos que sean necesario como, por ejemplo, ante un bloqueo o situación problemática (50’).
2. Evaluación y comentarios de cada dramatización. Para consultar el sistema de evaluación, véase el apartado de “Evaluación” (10’).

4.5.2. Bloque 2 de actividades: Visito un parque de atracciones

Visito un parque de atracciones	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y utilizar léxico relacionado con los elementos de un parque de atracciones; comprar de entradas (pago y devolución); horarios; gustos y preferencias; y orientación

	<p>física y temporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y utilizar estructuras sencillas con el gerundio, presente y pasados que le permitan expresar gustos y preferencias; comprar entradas; dar y recibir indicaciones. • Conocer las diferencias entre los distintos parques de atracciones de distintos países. • Conocer y utilizar la comunicación no verbal asociada con la situación comunicativa en un parque de atracciones: expresar gustos, preferencias y sensaciones.
Contenidos	<p><u>Contenidos gramaticales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempos verbales del presente, del pretérito indefinido, del pretérito perfecto y del pretérito imperfecto para poder reproducir fórmulas rutinarias relacionadas con el entorno de un parque de atracciones. • Imperativo afirmativo de formas regulares e irregulares y con valor de instrucción con verbos con el fin de poder dar indicaciones. • Imperativo con función fática y con valor de cortesía. • Gerundio con estructuras gramaticales sencillas. • Modificadores exclamativos para expresar sentimientos. • Fórmulas fijas para la compra de una entrada y para pedir cambio de dinero. • Fórmulas rutinarias sobre la hora. • Adverbios: de tiempo, de secuencia, orden o sucesión y de lugar. <p><u>Contenidos fonéticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entonación en oraciones interrogativas o exclamativas. <p><u>Contenidos léxicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Números. • Léxico relacionado con el parque de atracciones. <p><u>Contenidos culturales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestos relacionados con la direccionalidad y expresión y onomatopeyas sobre sensaciones y preferencias. • Similitudes y/o diferencias entre los parques de atracciones pertenecientes a la cultura origen y cultura meta del

	alumno.
Destrezas	Expresión oral y comprensión auditiva.
Temporalización	3 sesiones (1 hora/sesión).
Recursos	Ordenador con Internet; proyector; altavoces; fotocopias; mapa y vídeo de PortAventura; carteles de signos no verbales con sus respectivas expresiones/aclaraciones y el material que el profesor quiera incorporar y que le parezca oportuno; y el material disponible en el aula y el que los alumnos aporten (vestimenta y objetos).
Diseño de la actividad	Véase en el <i>Anexo 2</i> la ficha del profesor y la del alumno.

Sesión 4:

1. *Actividad 9.* Presentación de la actividad mediante el proyector para la visualización de un audiovisual del parque de atracciones de PortAventura https://www.youtube.com/watch?v=t_oUm1-9G-g&index=4&list=PLAoJy_Vsc6UY8n88xGkA_yzXIpkMxunDM. Este vídeo dura aproximadamente 4 minutos. Se visualizará como actividad previa y, a continuación, se les formularán las siguientes preguntas, dando lugar a intercambiar opiniones acerca del tema en cuestión: “¿les gustan los parques de atracciones?”, “¿han estado en alguno?”, “¿qué parques de atracciones hay en sus países y cómo son?”, entre otras (10’).
2. *Actividad 10.* Estudiar el mapa de PortAventura, que se mostrará a través del proyector, entrando en el siguiente enlace https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/portaventura-world-production-files/wilson_cms/documents/documents/000/004/066/original/9644_Captacion_CAST_2017_-_mapa.pdf?1484583771. Se comentará oralmente en clase las atracciones que se ven en el mapa, incorporando nuevas que los propios alumnos describan, relacionándolo con sus conocimientos previos. El profesor escribirá en la pizarra el vocabulario relacionado con el tema que se extraiga de la tormenta de ideas: “montaña rusa”, “atracción de agua”, “quiero comprar una entrada”, “me monto en una atracción”, “hay que hacer cola” o “estoy mareada”, entre otras (15’).
3. *Actividad 11.* Se presentará en la pizarra el léxico que se trabajará en clase: “entrada”, “pack familiar”, “espectáculo(s)”, “horario(s)”, “ser menor de edad”, “cambio de dinero”, entre otros. Y las fórmulas rutinarias como, por

ejemplo, “me gustaría comprar/reservar una entrada para”, “¿podría darme un mapa del parque?”, “¿tiene/s cambio?”, “¿es una atracción rápida/lenta?”, entre otras. El profesor repartirá a continuación la fotocopia de la actividad de comprensión auditiva que tendrán que realizar de manera individual (15’).

4. *Actividad 12.* Comprensión auditiva. Los alumnos tendrán que leer bien los enunciados antes de comenzar con el audio para activar sus conocimientos previos. Esta actividad consiste en preguntas de verdadero y falso, indicando para las respuestas falsas la versión correcta. El español reproducido en esta comprensión auditiva pertenece a la variedad dialectal canaria (véase *Anexo 2*). El profesor dará una serie de estrategias para que los alumnos puedan realizar bien la actividad. Se escuchará dos veces: la primera se escuchará al completo sin pausas y la segunda el profesor irá parando el audio tantas veces como sea necesario para que los alumnos puedan ir completando la actividad. Las voces de los personajes de esta comprensión auditiva tienen una variedad dialectal de Canarias. Al final, se hará una puesta en común con las respuestas de las actividades y el profesor resolverá todas las dudas que surjan (15’).

Sesión 5:

1. *Actividad 13.* Muestra de carteles para mostrar los gestos no verbales relacionados con las indicaciones: “está lejos”, “a la izquierda”, etc. (véase *Anexo 2*). Para la elaboración de estos carteles nos basamos en Cestero (1999). Cada alumno dispondrá de una ficha en la que se recopilen todos los signos no verbales que se traten en esta sesión para comentar en clase si en su cultura de origen es similar, igual o diferente al signo correspondiente o si no existe. De esta forma, los alumnos pueden gestualizar y compartir con los demás dichos gestos (30’).
2. *Actividad 14.* Esta actividad se llevará a cabo fuera y dentro del aula. El profesor adjudicará previamente a cada dependencia del centro (biblioteca, comedor, por ejemplo, aunque dependerá de la configuración física de cada centro) el nombre de una atracción de PortAventura. También diseñará 3 ó 4 circuitos con unas indicaciones para llegar a cada una de las “atracciones”. La clase se dividirá en grupos pequeños y estos elegirán un circuito. El profesor intentará integrar todas las acciones posibles (subir, bajar, girar, seguir recto, etc.) para aprender a seguir indicaciones. Cada circuito pasa por diversos puntos y en cada uno de ellos hay un objeto que el grupo deberá recoger,

para certificar que han realizado el circuito de forma correcta. Al finalizar todos los grupos comentarán sus experiencias. Para ver un ejemplo de circuito véase *Anexo 2* (30’).

3. Por último, se establecerán los grupos para la dramatización final, reparto de papeles, organización para la siguiente sesión y aportación del material acorde con el “escenario”, que será moderado por el profesor. Él les explicará la actividad, haciendo hincapié en que tienen que emplear las construcciones sintácticas, el léxico y los signos no verbales trabajados a lo largo de las sesiones previas. Si se diera el caso de que algunos no quisieran participar, el profesor podría encargarles la tarea de preparar el “escenario” de los grupos o ayudar a sus compañeros a elaborar el itinerario de la representación. La dramatización consiste en un solo escenario que es el de la taquilla de un parque de atracciones, en el cual tiene que haber un responsable de taquilla (que se encarga de vender la entrada y hacer el cambio que sea necesario) y que atienden a:
Grupo 1: 3 amigos en el que uno no lleva dinero suficiente, pero los otros dos rebuscan en su bolsillo para ver si pueden reunir el dinero que les falta, y el vendedor se enfada por su tardanza;
Grupo 2: 4 amigos, y ninguno conoce el parque de atracciones: 1 de ellos tiene miedo a montarse en las atracciones y los otros no tienen miedo y tendrán que convencer al primero, y el vendedor les explica brevemente cómo son las atracciones del parque;
Grupo 3: son 2 amigos extranjeros que hablan muy poco español y, para poder ser entendidos, utilizan mucho la comunicación no verbal: el vendedor tiene dificultades para poder informarles de los precios de la entrada y de las características del parque y, para ello, utiliza mucho la expresión corporal. Una vez se hayan repartido los papeles, el profesor insistirá en que debe aparecer un mínimo de contenido en los diálogos: saludar, pedir las entradas (número de entradas, cuánto cuestan, la devolución del cambio de dinero) y vocabulario relacionado con el tema trabajado. Se animará a los alumnos/“vendedores/clientes/grupo de amigos” a utilizar su expresión corporal de manera libre. La dramatización quedará enriquecida con las aportaciones de los alumnos derivadas del rol que representen (5’).

Sesión 6:

1. *Actividad 15.* El grupo dispondrá de 5-10 minutos aproximadamente para organizarse y decorar el escenario: el parque de atracciones. En la

dramatización, el profesor actuará de moderador, reconduciendo el itinerario en los momentos que sea necesario como, por ejemplo, ante un bloqueo o situación problemática (50’).

2. Evaluación y comentarios de la dramatización. Para consultar el sistema de evaluación, véase el apartado de “Evaluación” (10’).

4.5.3. Bloque 3 de actividades: Vamos de cumpleaños

Vamos de cumpleaños	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y utilizar léxico relacionado con decoración; comida y bebida; canciones; y fecha de nacimiento en un cumpleaños. • Conocer y utilizar estructuras sencillas en presente y en pasado que le permitan expresar gustos y preferencias; presentarse, saludarse y despedirse en el contexto de un cumpleaños. • Conocer y utilizar aspectos culturales de la celebración del cumpleaños en España y en otras culturas. • Conocer y utilizar la comunicación no verbal en situaciones comunicativas formales e informales al presentarse, saludarse, despedirse y felicitar.
Contenidos	<p><u>Contenidos gramaticales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiempos verbales del presente, del pretérito indefinido y del pretérito perfecto para reproducir fórmulas rutinarias relacionadas con el entorno de una fiesta de cumpleaños. • Modificadores exclamativos para expresar gustos y preferencias. • Fórmulas rutinarias básicas de presentación, saludo y despedida en contextos formales e informales. • Fórmulas rutinarias básicas que se dan en el contexto de un cumpleaños. • Marcadores temporales. <p><u>Contenidos fonéticos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entonación de oraciones interrogativas o exclamativas. • Práctica de pronunciación con la canción del “cumpleaños

	<p>feliz” en español.</p> <p><u>Contenidos léxicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario relacionado con la comida y la bebida que se da en el entorno de una fiesta de cumpleaños (una merienda). • Los números, la hora y la fecha de nacimiento. <p><u>Contenidos culturales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos proxémicos a la hora de saludar, despedirse y felicitar en contextos formales e informales. • Fórmulas rutinarias de saludos, despedidas y felicitaciones junto con los signos no verbales en diferentes contextos. • Similitudes y/o diferencias de las formas de saludo, despedida y felicitaciones pertenecientes a la cultura origen y cultura meta del alumno. • Distintas canciones de “Cumpleaños feliz”, fomentando el interés por otras culturas. • Diferencias de las variedades españolas: por ejemplo, roscas <i>vs.</i> palomitas o papas <i>vs.</i> patata.
Destrezas	Expresión oral y comprensión auditiva.
Temporalización	3 sesiones (1 hora/sesión).
Recursos	Ordenador con Internet; proyector; altavoces; carteles de signos no verbales con sus respectivas expresiones/aclaraciones y el material que el profesor quiera incorporar y que le parezca oportuno; el material disponible en el aula y el que los alumnos y profesor aporten (vestimenta, objetos, tarta, platos y cubiertos).
Diseño de la actividad	Véase en el <i>Anexo 3</i> la ficha del profesor y la del alumno.

Sesión 7:

1. *Actividad 16.* Como actividad previa se visualizará el siguiente vídeo mediante el proyector: <https://www.youtube.com/watch?v=J3mbzOafVWo> que dura aproximadamente 2 minutos y medio. Una vez se visualiza el vídeo, el profesor planteará las siguientes preguntas: “¿qué les ha parecido el vídeo?”, “¿qué es lo que están haciendo?”, “¿ustedes creen que en esos países

se saludan realmente así?, ¿por qué?” y “¿qué formas de saludos son de verdad y cuáles son exageradas?” (15’).

2. *Actividad 17.* A continuación se verá de qué manera saludan los españoles. Se mostrará lo siguiente: presentación, saludos y despedidas de manera formal e informal. El profesor se basará en el libro de Cestero (1999) para elaborar el material y las fotocopias necesarias, a las que incorporará también otras formas de saludo y de despedida que él considere. El profesor brindará diferentes contextos a los alumnos: presentar, saludar y despedir a personas mayores, profesores, amigos, familia, etc., y serán los propios alumnos quienes tendrán que activar sus conocimientos previos, presentándose, saludándose o despidiéndose según su propia experiencia. A continuación, el profesor corrige y explica la forma correcta de saludar o despedirse, recreando la situación. Esto da lugar a que los propios alumnos intercambien experiencias y las formas de presentación de sus propias culturas, destacando similitudes y diferencias. Para ver el material de Cestero (1999), véase *Anexo 3* (20’).
3. *Actividad 18.* A continuación, los alumnos tendrán que realizar, de manera conjunta, una actividad relacionada con una serie de imágenes que se mostrarán a través del proyector (véase *Anexo 3*). Esta actividad consiste en que el profesor irá enseñando una serie de imágenes y para cada una de ellas planteará un contexto determinado, mostrando situaciones formales e informales en el que las personas se saludan y/o se despiden. Para cada contexto, los alumnos tendrán que comentar de manera oral si la manera en que se han saludado en ese contexto determinado es la correcta o no, luego tendrán que comentar por qué y dar una respuesta correcta. Durante la actividad el profesor intervendrá en los momentos donde haya dudas, bloqueos o malentendidos (20’).

Sesión 8:

1. *Actividad 19.* Se introducirá el tema “Cumpleaños” y el profesor mostrará a través del proyector estas dos canciones: “Cumpleaños feliz”, con una duración de aproximadamente 2 minutos (<https://www.youtube.com/watch?v=tznBgIGSiq8>), y “Feliz en tu día”, con una duración de aproximadamente 30 segundos (<https://www.youtube.com/watch?v=LX2nxZvO6DQ>). Se les preguntará a los alumnos si las dos canciones de felicitación son parecidas a las de su

cultura de origen y, si ellos quieren, pueden cantarla en su lengua materna. Además, se aprovecha la ocasión para que todos los compañeros compartan con la clase la fecha en que nacieron (15’).

2. *Actividad 20.* El profesor realizará una tormenta de ideas en la pizarra, relacionada con el tema “Cumpleaños”. Por tanto, entre todos tendrán que añadir desde vocabulario hasta estructuras gramaticales que se pueden dar en un contexto de cumpleaños como, por ejemplo, “tarta”, “golosinas”, “papas”, “rosas”, entre otro vocabulario; “¡(muchas) felicidades!”, “¡feliz cumpleaños!”, entre otras fórmulas rutinarias de felicitación; “te invito a mi cumpleaños”, “gracias por invitarme”, “¿a qué hora es el cumpleaños?”, “vamos a jugar”, entre otras expresiones (20-25’).
3. *Actividad 21.* El profesor presentará, a continuación, un contexto de cumpleaños de un niño que cumple 10 años y que va a celebrarlo en el salón de su casa. En caso necesario se recurrirá a la pizarra para poder ilustrar mejor el contexto. Habrá comida, refrescos y tarta. Una vez presentado el contexto, se dividirá la clase en grupos y cada uno de ellos trabajará en los siguientes aspectos: cómo decorar el “salón”, qué comida y bebida se va a servir y de qué sabor será la tarta, a qué juegos se jugará y qué canciones se escucharán. No hay que olvidar que los alumnos tendrán que crear un regalo, hecho de cartulina, simulando un regalo de verdad para dárselo al cumpleañosero (25’).
4. Por último, se establecerán los grupos para la dramatización final, reparto de papeles, organización para la siguiente sesión y recordatorio del material/recurso necesario para simular la dramatización. El docente les explicará la actividad, haciendo hincapié en que tienen que emplear las construcciones sintácticas, el léxico y los signos no verbales, incluida la canción, trabajados a lo largo de las sesiones previas. Se asignará a uno de los alumnos como el cumpleañosero, pero si hay algún alumno que cumpla años, será él quien sea el protagonista; y los demás serán los invitados. El profesor adoptará el rol de madre/padre del cumpleañosero. Antes de dramatizar la escena de un cumpleaños, los alumnos tendrán que presentarse y saludarse, por tanto, se dividirá el grupo de los 11 alumnos en dos: ambos grupos no se conocen, así que en esta simulación practicarán los saludos con amigos conocidos y nuevos. Luego, se dará lugar a la celebración de la fiesta: juegos, música, comer y beber. Como juego para poder trabajar las destrezas orales, el profesor explicará las reglas del juego “El teléfono” que consiste en que el

profesor le emita un mensaje, en voz baja, a un alumno lo más rápido posible y que este a su vez pasa el mensaje a su otro compañero y, así, sucesivamente. Diez minutos antes de finalizar la clase, el profesor parará la fiesta para dar lugar a la canción y a que el cumpleañosero sople las velas y reparta la tarta. (5’).

Sesión 9:

1. *Actividad 22.* El grupo dispondrá de 10-15 minutos aproximadamente para organizarse y decorar el escenario: mi fiesta de cumpleaños. Tanto profesor como alumnos habrán tenido que traer los materiales asignados a cada uno. Se permite que los alumnos traigan cualquier tipo de vestimenta y objeto que ellos consideren oportuno para aportarlo a la dramatización. En la dramatización, el profesor –siempre que fuera necesario– actuará de moderador, reconduciendo la situación en los momentos en que sea necesario como, por ejemplo, ante un bloqueo o situación problemática (50’).
2. Evaluación y comentarios de la dramatización. Para consultar el sistema de evaluación véase el apartado de “Evaluación” (5-8’).

4.6. EVALUACIÓN

En este apartado hemos elaborado una rúbrica que sirve para evaluar cada uno de los tres bloques. En ella se recogen los criterios de evaluación y se ofrecen los descriptores para valorar el grado de cumplimiento en una escala del 1 al 4, donde el 1 representa la más baja calificación y el 4 la más alta.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN				
Criterio	4	3	2	1
Comprensión auditiva en general	Totalmente capaz de identificar ideas importantes. Comprende el texto en su totalidad.	Capaz de identificar ideas importantes. Comprende gran parte del texto.	Dificultad en identificar ideas importantes. Comprende parcialmente el texto.	Dificultad en identificar ideas importantes, solo aisladas. Comprensión vaga del texto.
Expresión oral en general	Excelente expresión de contenidos. Coherencia. Muy pocas pausas y silencios. Excelente pronunciación.	Buena expresión de contenidos. Coherencia. Algunas pausas y silencios, pero no relevantes. Buena pronunciación.	Fallos frecuentes de contenido e incoherencias. Algunas pausas y silencios. Pronunciación mejorable.	Fallos muy frecuentes de contenido. Falta de coherencia. Abundancia de pausas y silencios. Fallo de pronunciación.
Empleo de la comunicación no verbal	Uso de signos no verbales mientras que emite un mensaje verbal.	Uso de signos no verbales, con ayuda del profesor mientras que emite un mensaje verbal.	Escaso uso de signos no verbales, con frecuente ayuda del profesor mientras que emite un mensaje verbal.	No usa signos no verbales.
Conocimiento y uso de estructuras gramaticales trabajadas	Sabe utilizar las estructuras con algún fallo irrelevante.	Sabe utilizar las estructuras con algún fallo. Se puede mejorar.	Dificultad en utilizar las estructuras, bastantes fallos. Habría que mejorar.	No utiliza estructuras gramaticales.
Conocimiento y uso de léxico trabajado	Sabe utilizar el léxico con algún fallo irrelevante.	Sabe utilizar el léxico con algún fallo. Se puede mejorar.	Dificultad al usar el léxico, bastantes fallos. Habría que mejorar.	No utiliza el léxico.
Interés por los aspectos culturales presentados en clase	Participación regular del alumno al mostrar interés en clase.	Participación puntual del alumno al mostrar interés en clase.	Escasa participación del alumno. No muestra interés en clase.	No hay participación ni interés por parte del alumno.
Interacción y autonomía en las situaciones comunicativas	En las dramatizaciones: resolución de problemas y cooperación entre compañeros.	En las dramatizaciones: resolución de problemas con ayuda del profesor y poca cooperación entre compañeros.	En las dramatizaciones: frecuente ayuda del profesor y muy poca cooperación entre compañeros.	En las dramatizaciones: difícil actuación. Ayuda constante del profesor y nula cooperación entre compañeros.

Por último, los alumnos realizarán también una evaluación de la propia propuesta al final de cada bloque. Para ello, responderán a las siguientes preguntas que ayudarán al profesor a evaluar el conjunto de la propuesta:

- ¿Te han gustado las actividades? ¿Cuáles te han gustado y cuáles no?
- ¿Has participado en todas las actividades?
- ¿Te has divertido con tus compañeros y con tu profesor?
- ¿Te aburríste en algún momento en clase? ¿Por qué?
- ¿Hiciste algo original o diferente que aportaste a las actividades?
- ¿Has utilizado el vocabulario, las frases y los gestos que has aprendido en todas las actividades?
- ¿Entendías a tus compañeros cuando te hablaban? ¿Te entendían tus compañeros cuando les hablabas?
- ¿Has aprendido mucho o poco?
- De todas las cosas que has aprendido y hecho, ¿cuál crees que deberías mejorar?
- ¿Tuviste algún problema que te impidió realizar alguna actividad? ¿Cuál fue?
- ¿Te sentiste cómodo y respetado por tus compañeros y por tu profesor?
- ¿Qué otra actividad te gustaría hacer?

Para poder evaluar las actividades de la propuesta, el profesor realizará una observación, colocándose físicamente en un extremo del aula cuando sus alumnos estén en plena actividad. Tomará notas en un cuaderno acerca del proceso, anotando también en él las propuestas de mejora que él considere, tanto de programación como de materiales utilizados y en el momento que crea oportuno.

Por un lado, la observación contemplará si en la actividad han participado todos los alumnos o si, por el contrario, ha existido alguna situación que haya impedido que un alumno/grupo de alumnos se integre en la tarea. Por otro lado, el profesor observará si la gestión del tiempo es la adecuada; es decir, si todos los alumnos están en todo momento ocupados. Además, tendrá en cuenta si las actividades diseñadas promueven la imaginación, la creatividad y el espíritu crítico. A su vez, la observación servirá para evaluar los avances y el cumplimiento de los objetivos, contemplando qué dificultades han surgido de forma individual o colectiva durante el proceso. Finalmente, se contemplará si las tareas se han realizado en un ambiente positivo y de respeto a las normas de convivencia.

5. CONCLUSIONES

Al comienzo de este trabajo de fin de máster, nuestro objetivo era diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de las destrezas orales en un grupo de alumnos de ELE de 10 y 11 años con un nivel A2, utilizando para ello la dramatización. Para alcanzar este objetivo general, establecimos un conjunto de objetivos específicos cuyo cumplimiento revisamos a continuación.

Con respecto al primer objetivo, ahondar en las particularidades de la enseñanza de ELE a niños, constatamos que la edad infantil posee unas particularidades específicas ligadas al desarrollo físico y psíquico del niño, cuya contemplación resulta fundamental a la hora de diseñar actividades que resulten motivadoras e interesantes. Además, queda claro que es importante que el docente conozca estos estadios del desarrollo porque cada uno de ellos marcará un estilo de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en la elección del método a utilizar sin olvidar que, sea cual sea el método, debe primar el enfoque comunicativo. Después de analizar los planteamientos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, estamos de acuerdo en que el enfoque por tareas es la forma ideal de acercar al aprendiente al mundo real y con él se consigue que los alumnos competentes e independientes hagan uso de sus destrezas y estrategias y que interactúen también en el entorno meta mientras resuelven sus tareas.

Dado que lo que planteábamos en este trabajo era el desarrollo de las destrezas orales, nuestro siguiente objetivo era profundizar en el conocimiento de estas destrezas. En uno de los capítulos del marco conceptual hemos abordado las diferencias fundamentales entre ambas destrezas y los tipos generales de actividades de expresión oral y comprensión auditiva que pueden realizarse.

A la hora de destacar la conexión entre las destrezas orales y la comunicación no verbal, nuestro siguiente objetivo específico, y después de consultar variada bibliografía al respecto, no nos cabe duda de la importancia que tiene la incorporación del aprendizaje de la comunicación no verbal en el desarrollo de las destrezas orales y de la competencia sociocultural, como elemento que complementa la emisión y la recepción de mensajes.

Nuestro siguiente objetivo era analizar el proceso de dramatización y destacar los beneficios del juego dramático en el desarrollo de las destrezas orales. La bibliografía consultada al respecto nos ha permitido enumerar los múltiples aspectos positivos, no solo desde el punto de vista del aprendizaje lingüístico y la capacidad de comunicar, sino también como una actividad de expresión liberadora de emociones que ofrece, además, ocasiones para fomentar la capacidad de interactuar socialmente.

Como núcleo de nuestro trabajo, nos planteamos el diseño de la propuesta didáctica. En este sentido, consideramos que el diseño de esta propuesta responde a nuestro objetivo de desarrollar las destrezas orales y que los tres bloques elaborados están adaptados a las edades y características de nuestro alumnado. Además, los temas en cada bloque son diferentes, interesantes y motivadores, pensados para niños de 10 y 11 años con un nivel A2.

En este sentido, cabe destacar que las actividades elaboradas se centran en el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión auditiva, utilizando la dramatización como herramienta didáctica. Cada bloque consta de tres sesiones y hemos diseñado las actividades centrándonos en el enfoque por tareas. Es decir, en cada sesión hay actividades previas que ayudan a preparar la tarea final que es la dramatización, basadas en la simulación una situación comunicativa real. Además, consideramos que las situaciones elegidas pertenecen al mundo cotidiano de los alumnos y que pueden resultarles de utilidad.

Por último, debido a que esta propuesta está diseñada con el fin de desarrollar las destrezas orales, usando la dramatización como herramienta, hemos querido incorporar en las tareas, siempre que la situación de aprendizaje lo ha permitido, elementos de comunicación no verbal, con el fin de que el alumno mejore en sus interacciones orales y tome conciencia de las diferencias respecto a su cultura meta.

No obstante, en el proceso de realización de este trabajo nos hemos encontrado con limitaciones y ciertas dificultades a las que haremos alusión a continuación. De la misma forma, quedarán reflejadas las expectativas para un futuro próximo en referencia a este trabajo de fin de máster.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En la elaboración de este trabajo de fin de máster han influido ciertas limitaciones, tanto temporales como de espacio, así como otras inherentes al propio proceso.

En primer lugar, y con respecto al marco conceptual, hemos de decir que, ante la gran cantidad de información consultada y, teniendo la limitación en la extensión del trabajo, no hemos podido reflejar información que podría haber resultado interesante y que quedó en segundo plano al no ser decisiva ni estructural. No obstante, consideramos que la síntesis realizada recoge las ideas fundamentales para justificar y poner las bases de nuestra propuesta didáctica.

Por otro lado, no nos ha sido posible la aplicación real de nuestra propuesta didáctica. Así pues, no ha podido ser evaluada ni por nosotros ni por los alumnos con el fin de comprobar su efectividad, por lo que quizá precise de determinados ajustes en el tiempo y grado de dificultad de las actividades una vez que se lleve al aula.

En consonancia con lo planteado anteriormente, la principal línea de trabajo para un futuro próximo sería poner en práctica la propuesta didáctica. Esta puesta en práctica nos permitiría evaluar la actividad, contando con la evaluación que los alumnos hagan de ella, mejorando las actividades de la propuesta, modificándolas y añadiendo nuevos recursos, etc.

Los resultados obtenidos de la puesta en práctica de esta propuesta en un futuro, podrían ser trasladados a otros niveles superiores. De esta manera podrían ser incorporados nuevos elementos lingüísticos y socioculturales, adaptados al nivel correspondiente. Esto sería extrapolable a las dramatizaciones, ampliando la complejidad de las simulaciones de situaciones comunicativas reales, incorporando el número de personajes y roles a interpretar.

Por último, es fundamental destacar que, a pesar de que la dramatización sea un recurso lúdico e ideal para niños, se podría trabajar, adaptando la propuesta, con jóvenes y con adultos de diferentes niveles, debido al enriquecimiento, no solo lingüístico, sino también personal y social que brinda esta herramienta.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Recuperado el 21 de julio de 2017 de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001382.pdf>
- Barroso, C. y Fontecha, M. (1999). La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (pp. 107-114). Vol. I. Madrid: ASELE / Universidad de Cádiz. Recuperado el 1 de mayo de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm
- Boquete, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Madrid. Recuperado el 19 de mayo de 2017 de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/16981>
- Boquete, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 22, 267-283. Recuperado el 1 de mayo de 2017 de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/18%20%20Gabino%20Boquete.pdf
- Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- Cestero, A. M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. Madrid: Arco Libros.
- Cestero, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *Estudios de lingüística: E.L.U.A.*, 20, 57-77. Recuperado el 30 de abril de 2017 de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [Traducción al español del Instituto Cervantes]. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya. Recuperado el 23 de junio de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Delgado, M. E. (2011). La dramatización, recurso didáctico en educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 382-392. Recuperado el 21 de mayo de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629264>
- Duque, A. (1996). Hablar, escribir, entender y... hacer. La integración de la kinésica en la clase de E/LE. En A. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 183-192). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado el 28 de abril de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm
- Eusebio, S. (2015). Metodología de la enseñanza de ELE a niños. En M. C. Fernández (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente* (pp. 201-284). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- García, J. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica*, 7, 439-444. Recuperado el 29 de abril de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148653&orden=1&info=link>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva. Recuperado el 21 de mayo de 2017 de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/indice.htm
- Jiménez, R. M. (1996). Psicología evolutiva y aprendizaje del inglés en Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 2, 65-79. Recuperado el 19 de mayo de 2017 de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/363/343>
- Knapp, L. M. (1985). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching [Traducción de M. Cánovas]. *Tesol Quaterly*, 28 (1), 27-48. Recuperado el 28 de abril de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm
- Labrador, M. J. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas Didácticas*, 17, 71-84. Recuperado el 21 de junio de 2017 de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

- Luque, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language design*, 11, 93-120. Recuperado el 30 de abril de 2017 de http://elies.rediris.es/Language_Design/LD11/LD11-05-Lucia.pdf
- Martín, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación (Monografías ASELE, 12). Recuperado el 21 de mayo de 2017 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/publicaciones/competencia-estrategica-comprension-auditiva?documentId=0901e72b807f6cff>
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperado el 22 de mayo de 2017 de <http://roderic.uv.es/handle/10550/38657>
- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de <https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- Nogueroles, M. F. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplemento SinoELE*, 3, 1-27. Recuperado el 19 de mayo de 2017 de http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasT_Marta.pdf
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. 2 vols. Madrid: Istmo.
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 57-72. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498271>
- Rooyackers, P. (2007). *101 juegos de dramatización para niños. Expresión y aprendizaje a través de la interpretación y la simulación*. Madrid: Neo Person.
- Sánchez, J. (1994). Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Sánchez e I. Santos (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 175-186). Madrid: ASELE. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iv.htm

Zúñiga, G. (2009). *Enseñanza del español como lengua extranjera en la escuela primaria: propuesta del diseño curricular de un programa de enseñanza-aprendizaje de ELE en una escuela de los Estados Unidos* (Memoria de Maestría). Universidad de León (en colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana [FUNIBER]). Recuperado el 19 de mayo de 2017 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_22_Zuniga.pdf?documentId=0901e72b80e1fe23

7.2. BIBLIOGRAFÍA

Antúnez, I. (2006). Aproximación al paralingüaje: análisis de casos en *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 11. Recuperado el 29 de abril de 2017 de <https://www.um.es/tonosdigital/znum11/estudios/3-paralinguaje.htm>

Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela*, 47, 164-171. Recuperado el 19 de mayo de 2017 de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>

Cestero, A. M. (1998). El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. M. Cestero (coord.), *Estudios de comunicación no verbal* (p. 7-16). Alcalá de Henares: Edinumen (De la investigación a la práctica en el aula).

Fernández, M. C. (2015). Principales disciplinas implicadas en la enseñanza del español como lengua extranjera a niños. En M. C. Fernández (coord.), *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente* (pp. 11-92). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Manchón, R. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filología inglesa*, 3, 37-47. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de <http://revistas.um.es/cfi/article/viewFile/108651/103301>

Torres, A. (2010). Los signos no verbales en la clase de ELE. *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplemento SinoELE*, 3, 1-22. Recuperado el 21 de mayo de 2017 de http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Amparo.pdf

8. ANEXOS

Para los contenidos pertenecientes al nivel A2 de ELE, véase el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en el siguiente enlace:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/indice.htm

8.1. ANEXO 1

BLOQUE 1 DE ACTIVIDADES: EN EL RESTAURANTE

Sesión 1: Ficha del profesor

Actividad 2. Las imágenes que podrían mostrarse en el proyector son las que aparecen en los siguientes enlaces (restaurantes):

1. Restaurante chino:
<https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/07/f3/55/27/comedor-1.jpg>
2. Restaurante italiano:
http://www.pizzeriaidon.com/wp-content/uploads/dsc_1175-588x391.jpg
3. Restaurante mejicano:
<https://s-media-cache-ako.pinimg.com/736x/a3/45/b5/a345b516838d3ad9575fdbedcbf308ea.jpg>
4. Restaurante español:
<http://www.centroespanol.de/restaurant/centro-espanol-lokal.jpg>
5. Comida rápida:
<https://b.zmtcdn.com/data/menus/500/16984500/d78bd33de6ecded46b2ee384b7ecf097.jpg>

Actividad 3. Las imágenes que se mostrarán en el proyector son las que aparecen en los siguientes enlaces (platos típicos españoles):

1. Gazpacho:
<http://7maravillas.es/wp-content/uploads/2016/07/Gazpacho-andaluz.png>
2. Tortilla de papas:
<https://i.ytimg.com/vi/uc8Pwe7alJ8/maxresdefault.jpg>

3. Crema catalana:
<https://unareceta.com/wp-content/uploads/2016/10/crema-catalana.jpg>
4. Paella:
http://www.social-trooper.com/wp-content/uploads/2016/08/paella_mixed.jpg
5. Sancocho:
<https://www.natursan.net/wp-content/sancocho-canario-receta.jpg>
6. Gofio escaldado:
https://www.deliciascanarias.com/wp-content/uploads/2017/01/GranCanaria_gofio_07.jpg
7. Pulguita de jamón serrano con queso:
<https://www.recetin.com/wp-content/uploads/2013/08/bocadillo.jpg>
8. Trucha de batata:
http://ocio.laprovincia.es/img_contenido/noticias/2013/12/256447/trucha.jpg
9. Papas con mojo:
http://images.eldiario.es/canariasahora/Papas-delicia-gastronomia-canaria-wwwfacebookcom7Delicatessen EDIIMA20160701_0133_18.jpg

Actividad 4. Respuestas del ejercicio léxico y la comprensión auditiva:

Pregunta 1: potaje de verduras (5); crema catalana (3); paella (2); gazpacho (7); ensalada mixta (1); pescado con papas sancochadas (4); helado/polo (6)

Pregunta 2: tomar (1); horchata (2); entrante (3); primer plato (4); gazpacho (5); paella (6); postre (7); paella (8); crema catalana (9); cuenta (10)

Sesión 1: Ficha del alumno

Actividad 4 – ficha de ejercicio de léxico y de comprensión auditiva

EN EL RESTAURANTE

1. ¿Cuáles de estos platos creen que pueden ser entrantes, primer plato y postre? Relaciona cada plato con su dibujo correspondiente en el orden que se emiten.



Imagen 4



Imagen 1



Imagen 7



Imagen 6



Imagen 3



Imagen 2



Imagen 5

Camarero: Muy bien. De postre tengo helado o (9) _____.

Laura: Yo quiero un helado, por favor.

Juan: Yo también, gracias.

Camarero: Enseguida.

Laura: ¡Qué rico está el helado! ¿Quieres un poco?

Juan: No gracias, estoy lleno.

Camarero: ¿Quieren algo más?

Laura: No, gracias. ¿Puedes traer la (10) _____, por favor?

Sesión 2: Ficha del profesor

Actividad 6. Las imágenes que se mostrarán en el proyector son las que aparecen en los siguientes enlaces: (platos e ingredientes)

1. Dulce (trucha de batata):

<http://www.elblogdeterre.com/wp-content/uploads/2013/12/TRUCHAS-DE-BATATA-300x300.jpg>

2. Salado (sancocho):

<https://www.natursan.net/wp-content/sancocho-canario-receta.jpg>

3. Picante (mojo):

http://images.eldiario.es/canariasahora/Papas-delicia-gastronomia-canaria-wwwfacebookcom7Delicatessen EDIIMA20160701_0133_18.jpg

Actividad 7. Material extraído de Cestero (1999) y Duque (1996).

Cabe destacar que el profesor, partiendo de estos documentos (empleados también en las otras actividades similares a esta), realizará una pequeña ficha para los alumnos en la que aparezca la imagen y una pequeña descripción de esta para que los alumnos tengan en cuenta el contenido que se ha trabajado en clase.

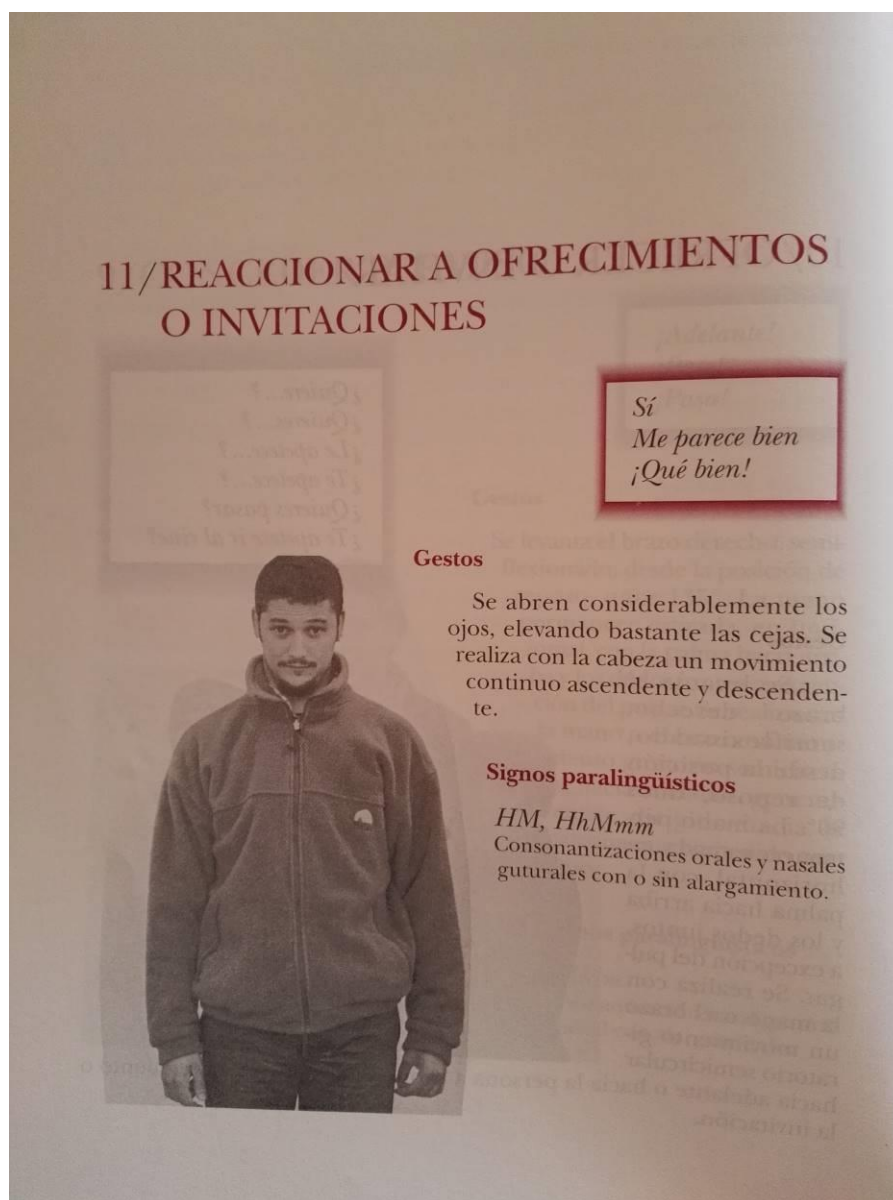


Ilustración 1 – Cestero, 1999, p. 38

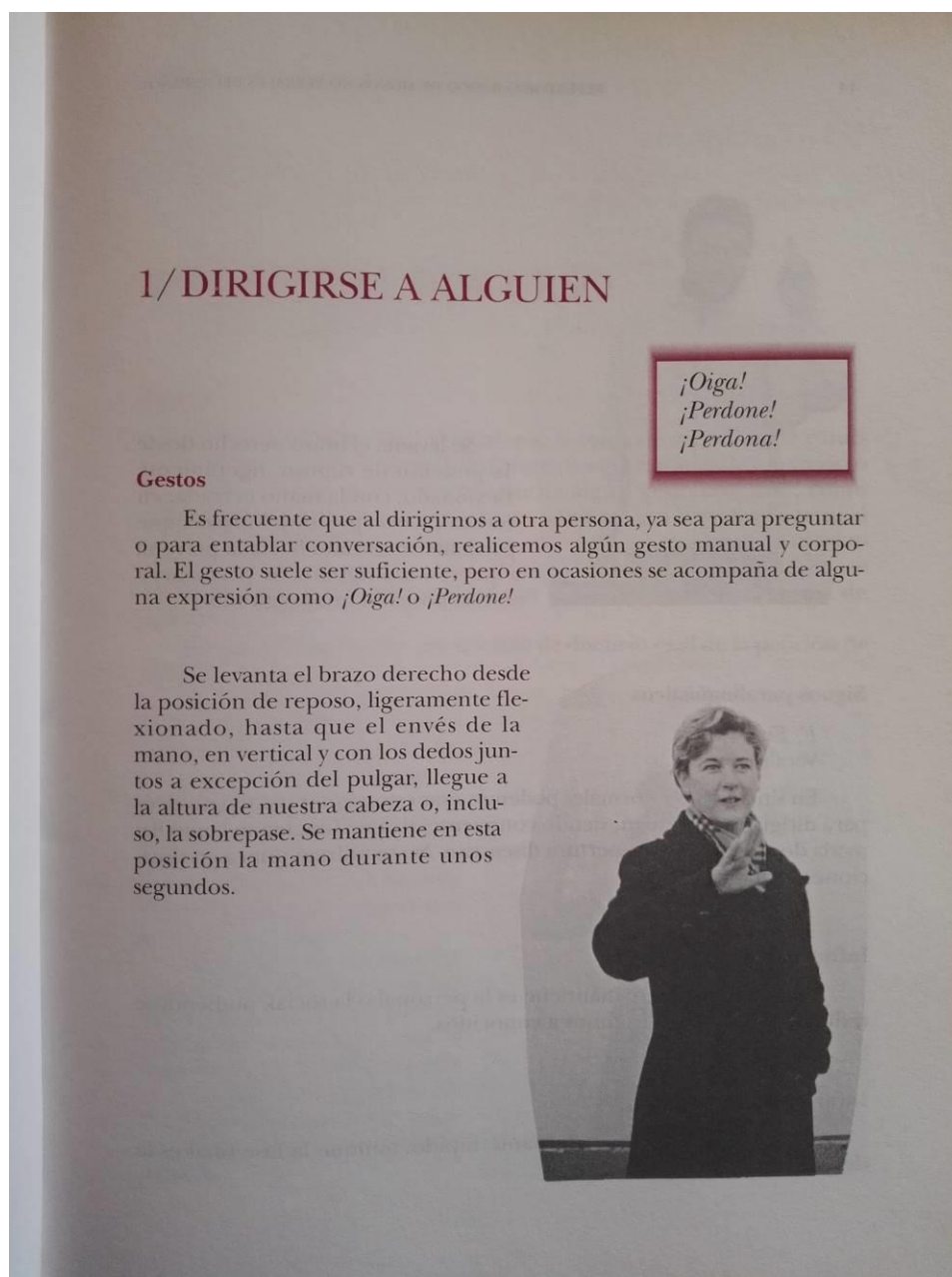


Ilustración 2 – Cestero, 1999, p. 43

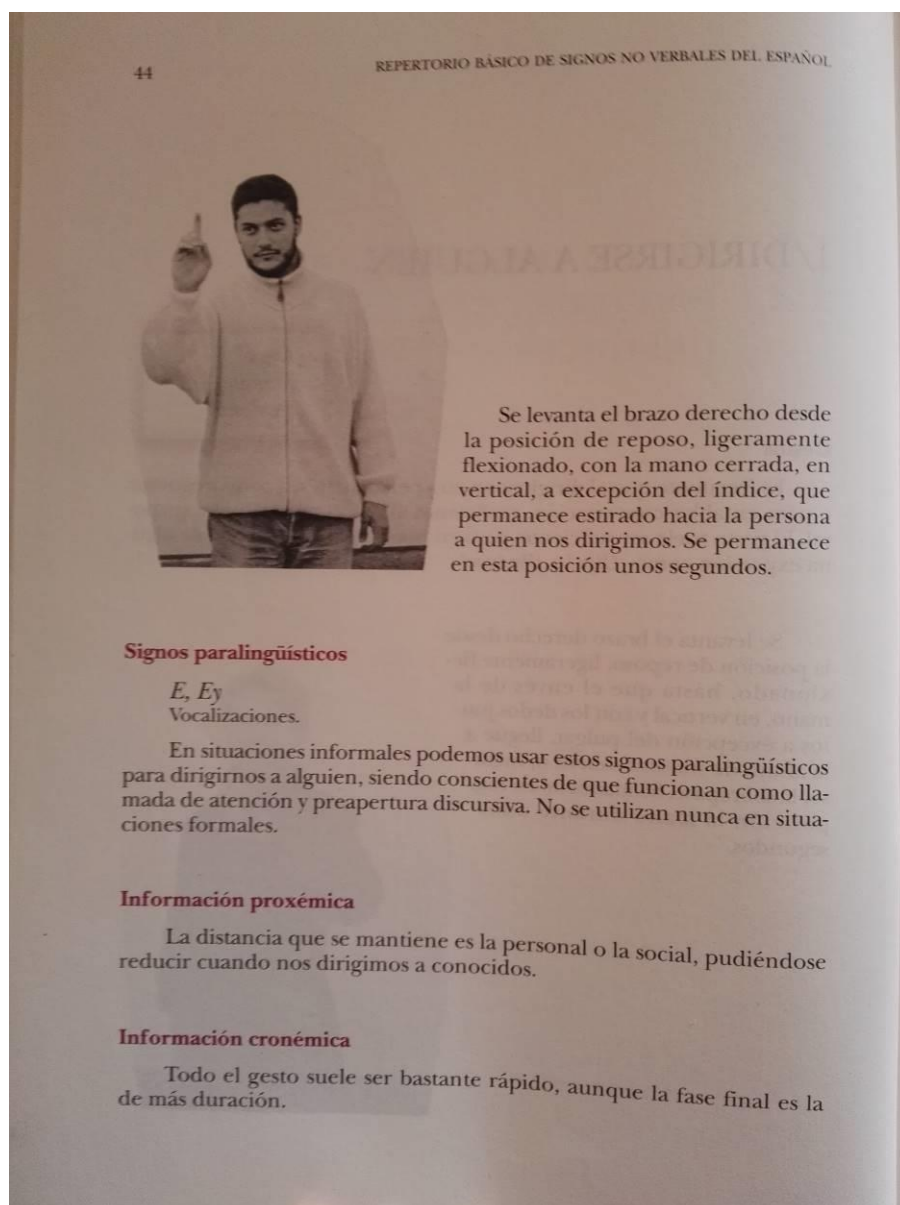


Ilustración 3 – Cestero, 1999, p. 44

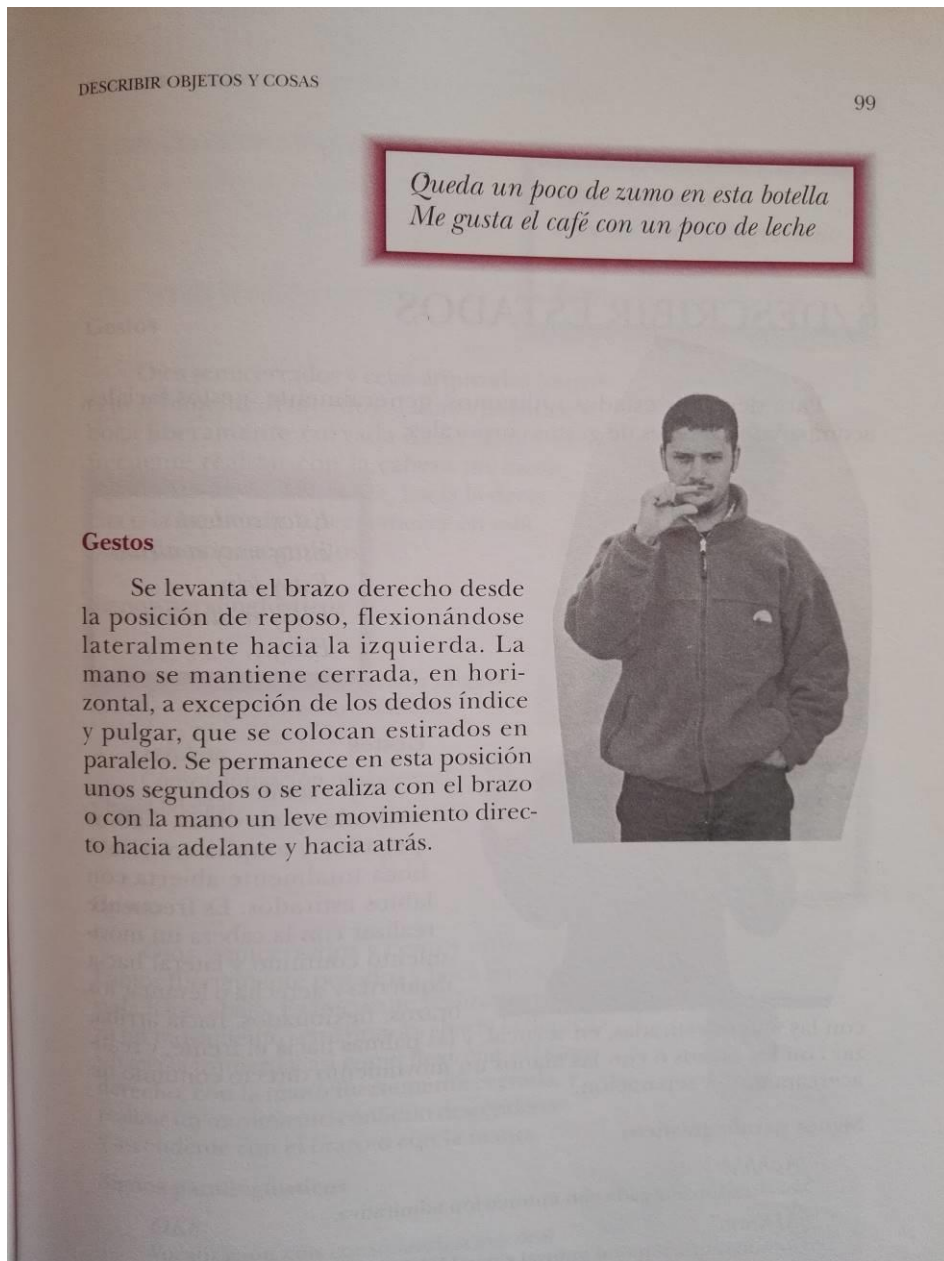


Ilustración 4 – Cestero, 1999, p. 99

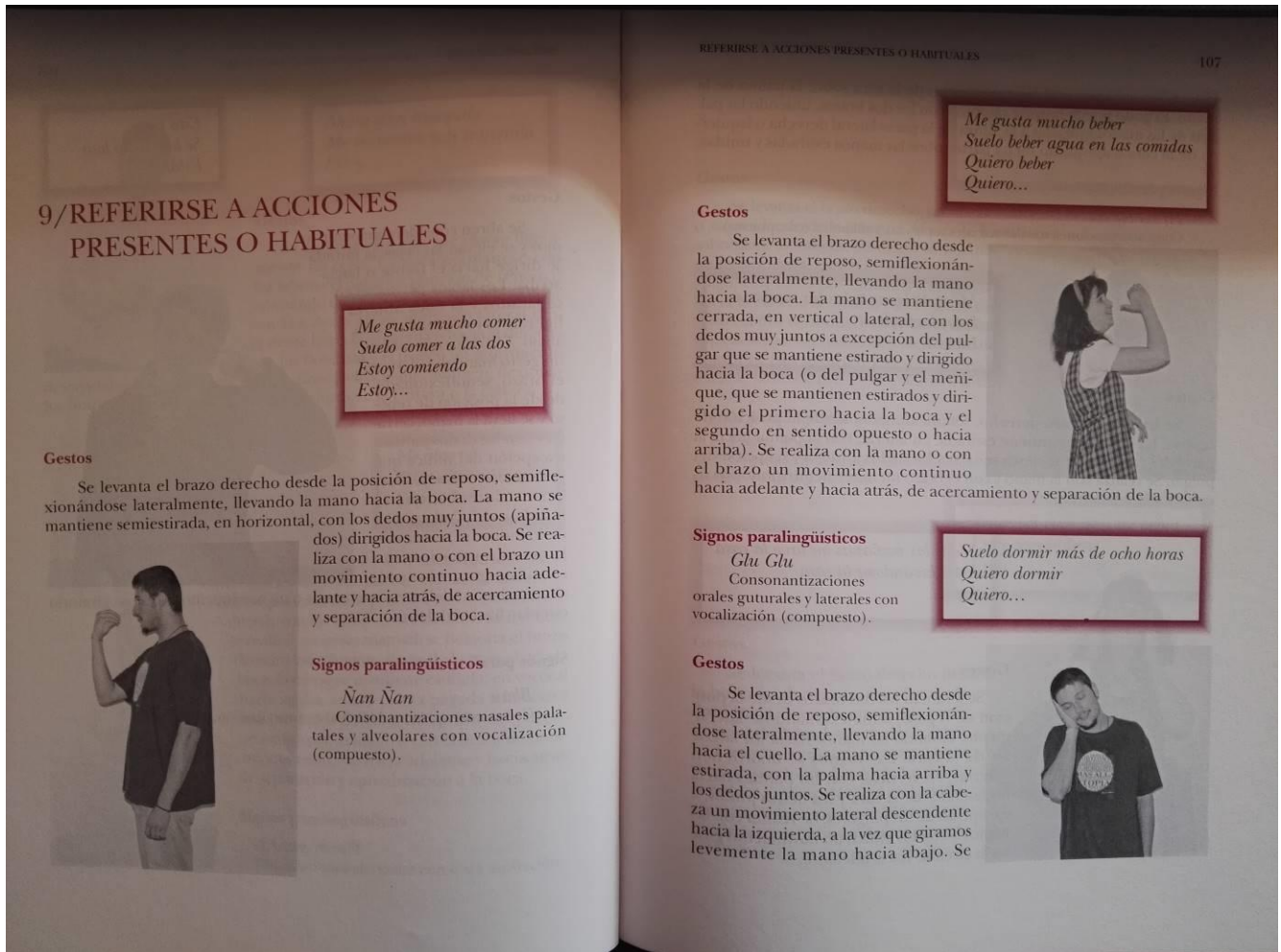


Ilustración 5 – Cestero, 1999, pp. 106-107

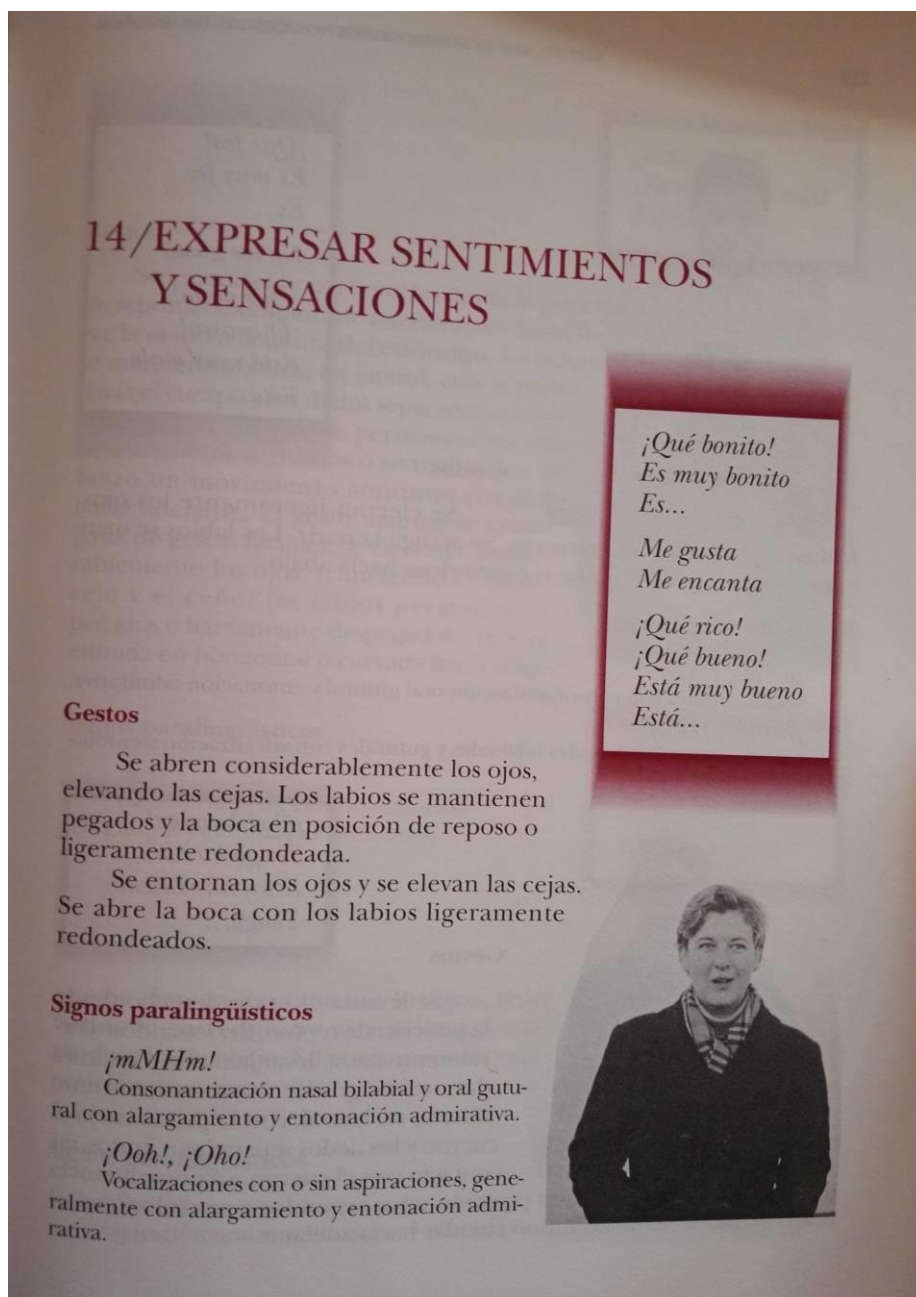


Ilustración 6 – Cestero, 1999, p. 125

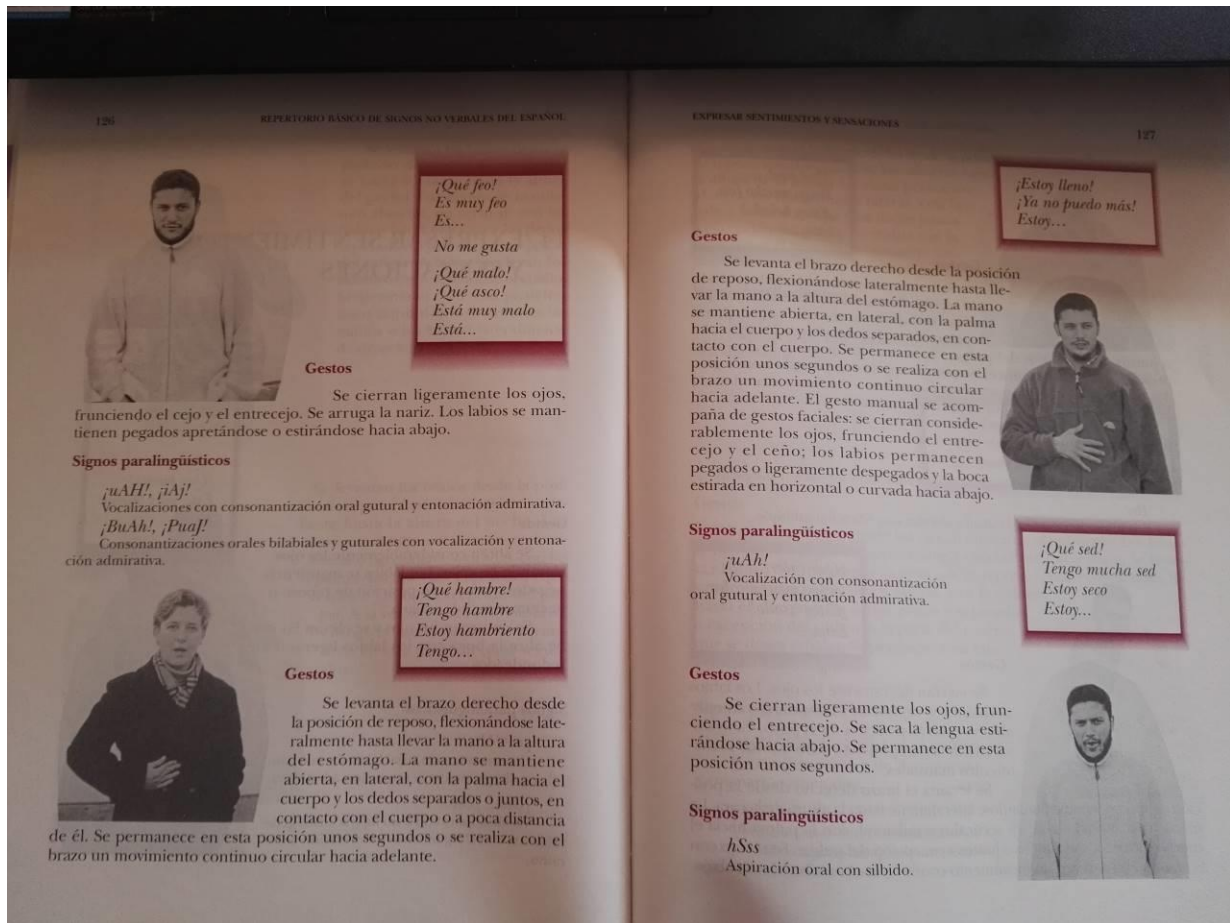


Ilustración 7 – Cestero, 1999, p. 126-127

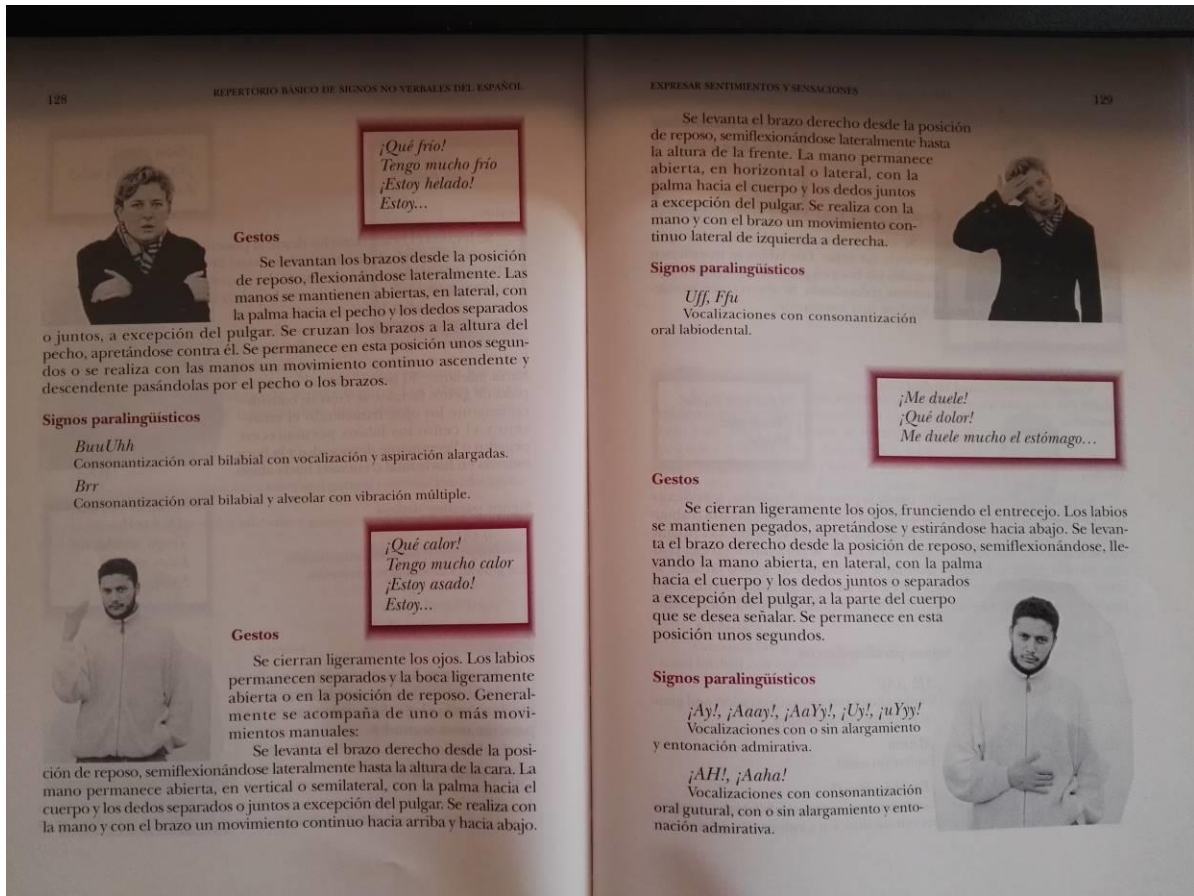


Ilustración 8 – Cestero, 1999, pp. 128-129

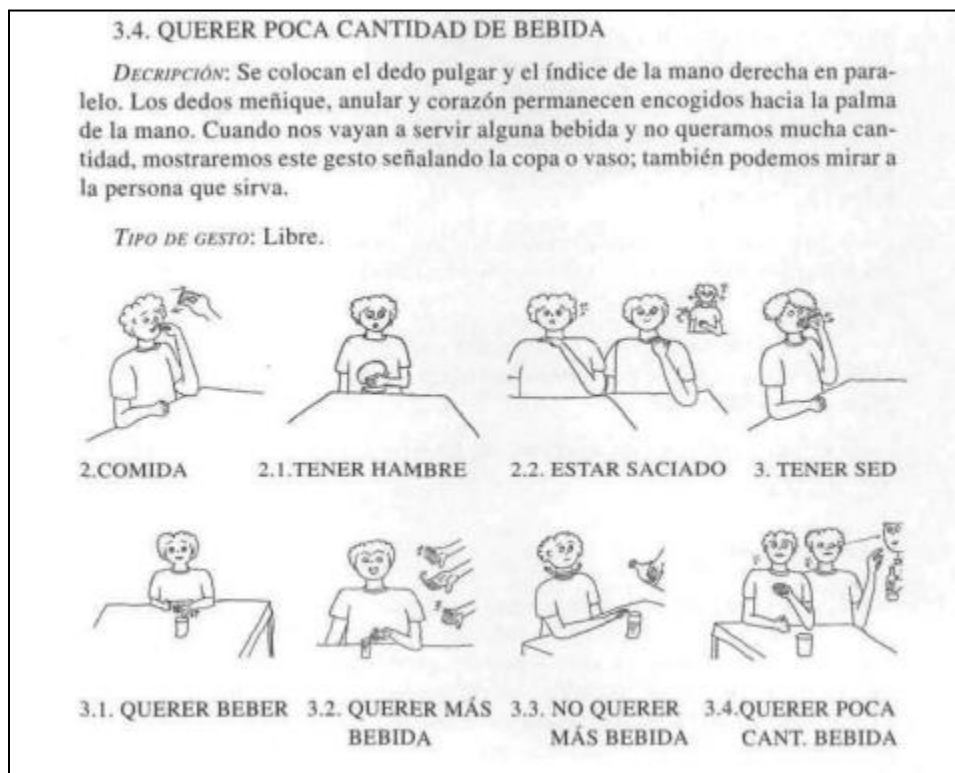


Ilustración 9 – Duque, 1996, p. 189

8.2. ANEXO 2

BLOQUE 2 DE ACTIVIDADES: VISITO UN PARQUE DE ATRACCIONES

Sesión 4: Ficha del profesor - La transcripción del audio correspondiente a la Actividad 12.

Introducción

La familia Hernández ha hecho un viaje a Tarragona, Barcelona, y han decidido visitar el parque de atracciones “PortAventura”:

Vendedor: Bienvenidos a PortAventura, ¿quieren comprar sus entradas?

Diego: Sí. Quiero comprar el pack para toda la semana.

Vendedor: Lo siento, señor, ese pack ya no se puede comprar. Hoy es día 6 de mayo y hasta el 6 de julio puede comprar el pack familiar para dos días.

María: Ah, qué bien, ¡hoy es día 6!

Vendedor: Sí. ¿Tienen hijos? Los niños menores de cinco años tienen la entrada gratis al parque.

María: Oh, nuestro hijo pequeño ya es mayor. Tiene 6 años...

Vendedor: ¡Vaya! La entrada para estos días cuesta 200€ en total.

Diego: Gracias. Disculpe, ¿cuál es el horario del parque?

Vendedor: El parque abre desde las 10 de la mañana y cierra a las 9:30 de la noche.

Diego: Vale, gracias. Una pregunta, ¿puedo reservar el espectáculo de magia en la zona de Far West?

Vendedor: No. Tienen que reservar el espectáculo en la zona de China.

Diego: María, cariño, ¿tú qué piensas?

María: Las niñas tienen mucha ilusión. ¡Quieren visitar el parque! ¿Compramos las entradas del pack familiar?

Diego: ¡Muy bien! Queremos las entradas del pack familiar, por favor.

Vendedor: Excelente. Ahora necesito los documentos de identidad y...

Respuestas para Actividad 12.

Pregunta 1: (a) verdadero; (b) falso – menores de 5 años; (c) falso – 200€; (d) falso – cierra a las 9 y media; (e) falso – es en China; (f) verdadero

Sesión 4: Ficha del alumno

Actividad 12 – comprensión auditiva

EN EL PARQUE DE ATRACCIONES

1. La familia Hernández va a ir a Port Aventura con sus dos hijos: Carla de 8 años y Pedro de 6 años. Lee primero las preguntas y, a continuación, escucha el audio y contesta si los enunciados son verdaderos o falsos. Corrige después las respuestas incorrectas.
 - a) La familia Hernández va a PortAventura el día 6 de mayo.
.....
 - b) Los niños menores de 8 años tienen la entrada gratis
.....
 - c) Van a pagar un total de 150€ por las entradas.
.....
 - d) El parque de atracciones cierra a las 10 de la noche.
.....
 - e) El vendedor les dice que reserven la entrada para el espectáculo de magia en el Far West.
.....
 - f) María, la madre, quiere comprar un pack familiar para dos días.
.....

Sesión 5: Ficha del profesor.

Actividad 13 – Material extraído de Cestero (1999).

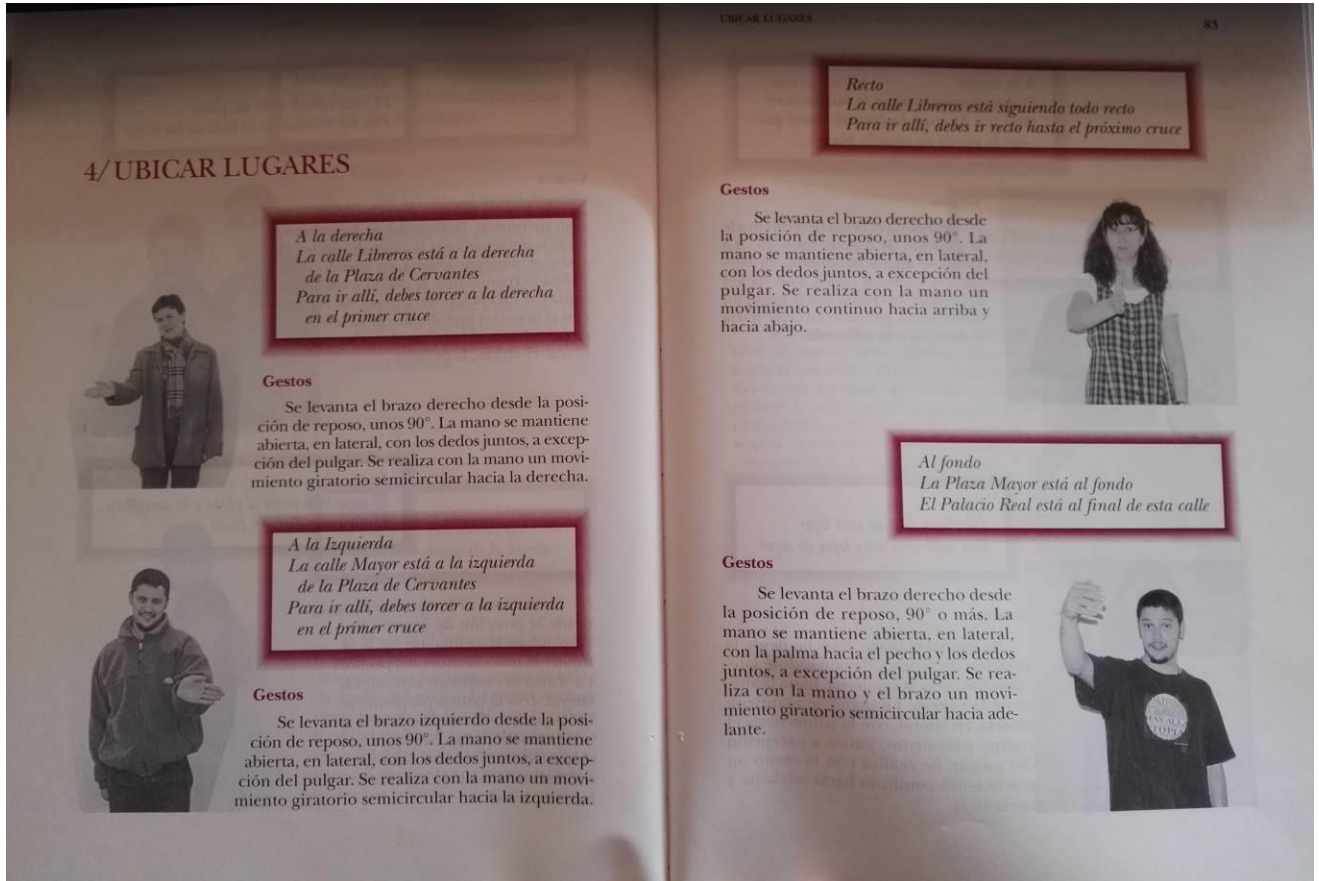


Ilustración 20 – Cestero, 1999, pp. 82-83

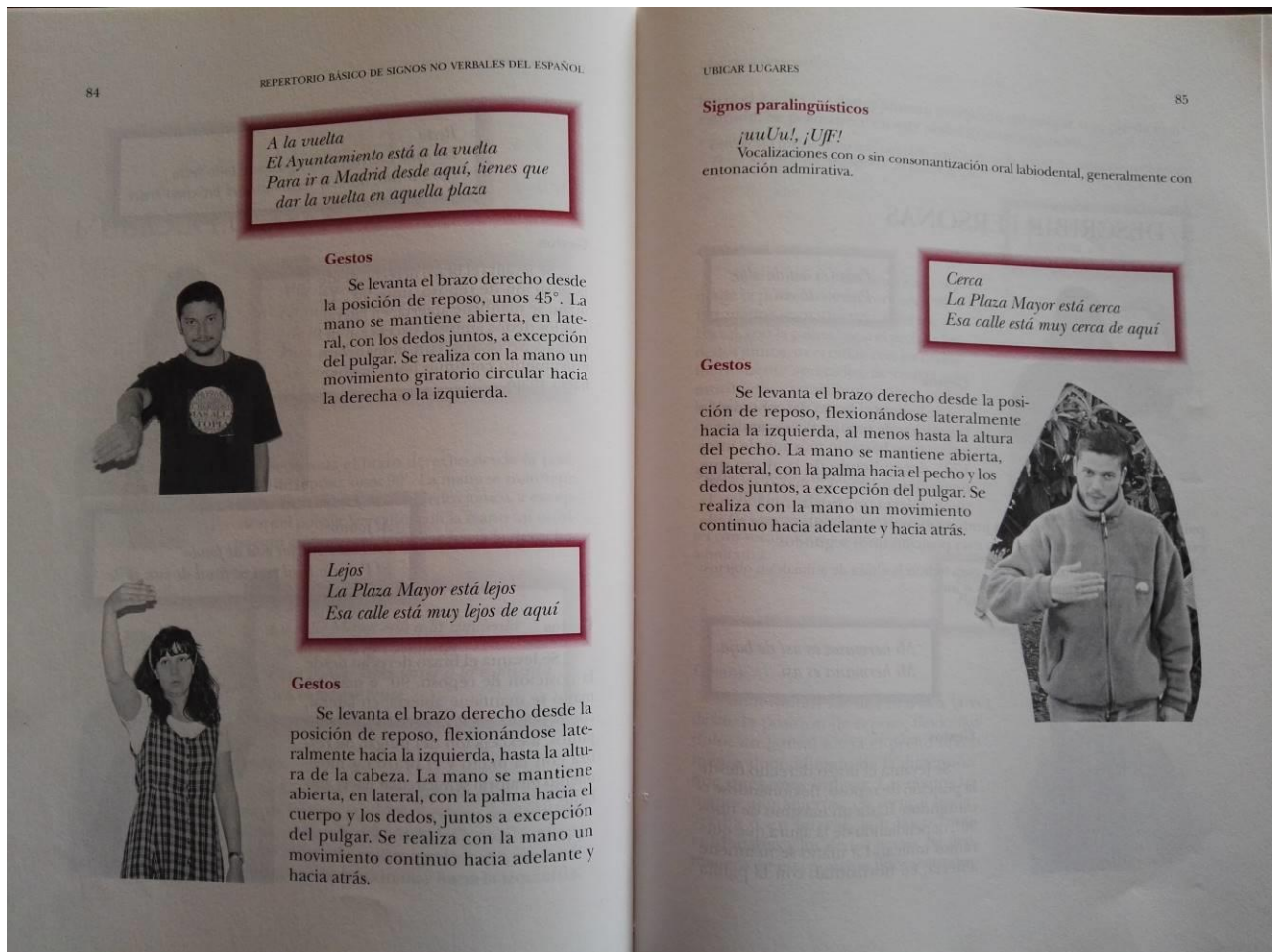


Ilustración 31 – Cestero, 1999, pp. 84-85

Actividad 14. Ejemplo de circuito

Grupo A: Llegar a la Biblioteca (“Stampida”)

Cuando salgan de la clase...

1. Primero, giren a la derecha y sigan recto hasta llegar al AULA DE PRIMER CURSO (“TuTuKi Splash”). Entrar en el aula. Recoger un bolígrafo rojo señalado con el “Número 1” que está dentro de la clase, encima de la mesa del profesor.
2. Salir de la clase y después girar a la izquierda. Caminar todo recto hasta llegar al fondo del pasillo. Bajar la escalera hasta llegar a LA CAFETERÍA (“Dragon Khan”). Entrar en la cafetería. Recoger una lata de refresco señalada con el “Número 2” que está encima de la barra de la cafetería.
3. Después salir de la cafetería y entrar en la clase que está más cerca de la cafetería (“El Diablo. Tren de la Mina”). Recoger un libro de matemáticas señalado con el “Número 3” que está debajo de la mesa del profesor.
4. Luego salir de esa clase y girar a la izquierda hasta la siguiente esquina. Dar la vuelta a la esquina y caminar recto hasta el fondo del pasillo. Subir la escalera que está a la izquierda hasta llegar a LA BIBLIOTECA (“Stampida”). Recoger un diccionario que está dentro del armario que está al fondo de la sala.
5. Por último, salir de la biblioteca y regresar al AULA DE ESPAÑOL.

8.3. ANEXO 3

BLOQUE 3 DE ACTIVIDADES: VAMOS DE CUMPLEAÑOS

Sesión 7. Ficha del profesor

Actividad 17 – Material extraído de Cestero (1999).

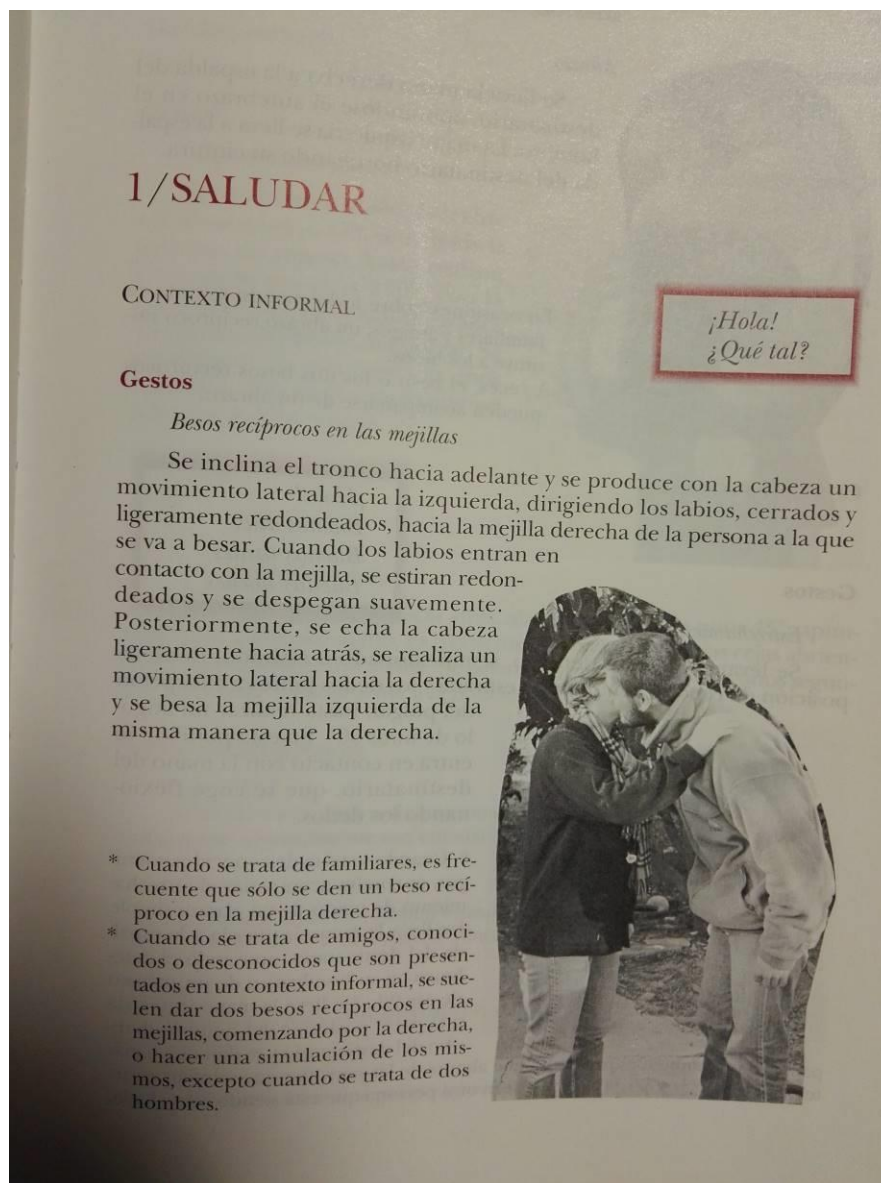


Ilustración 42 – Cestero, 1999, p. 13

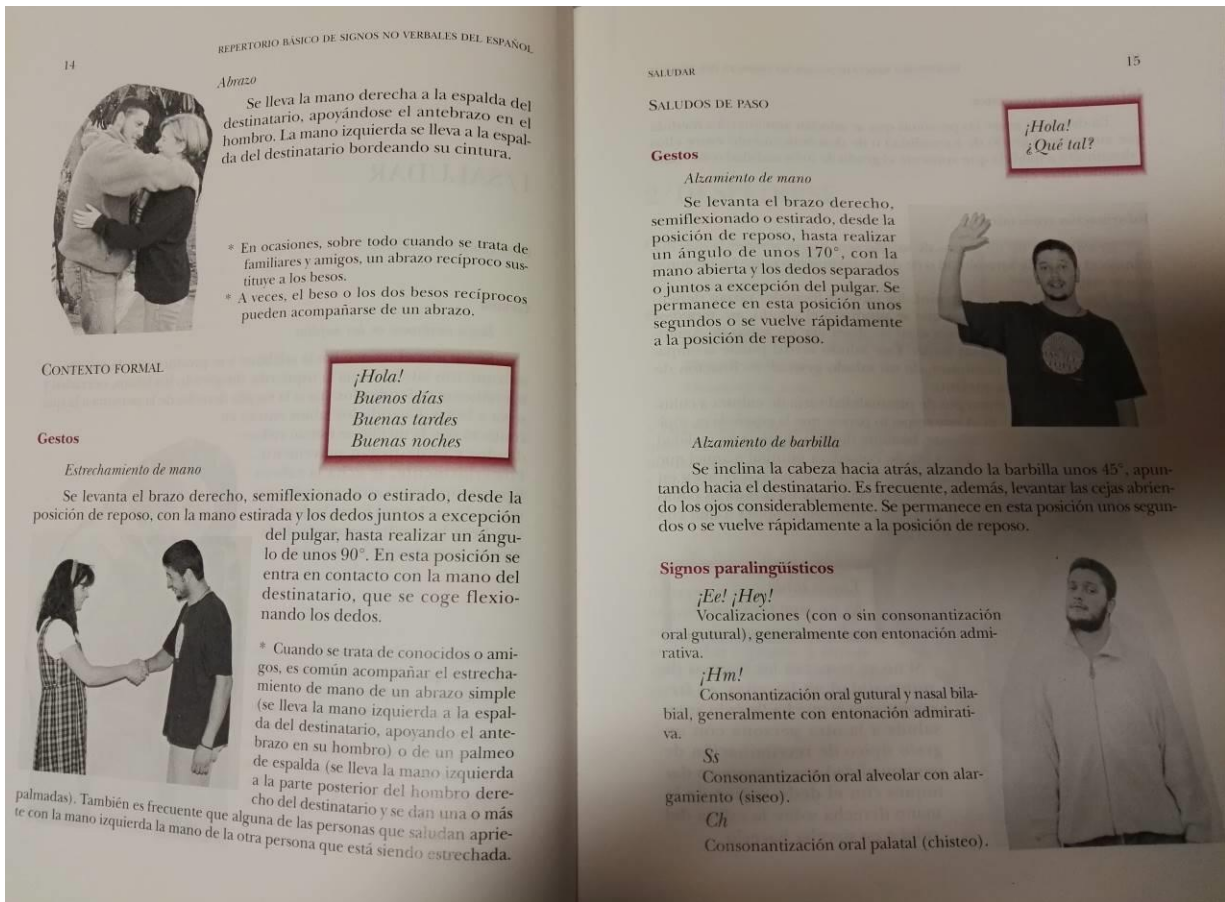


Ilustración 53 – Cestero, 1999, pp. 14-15

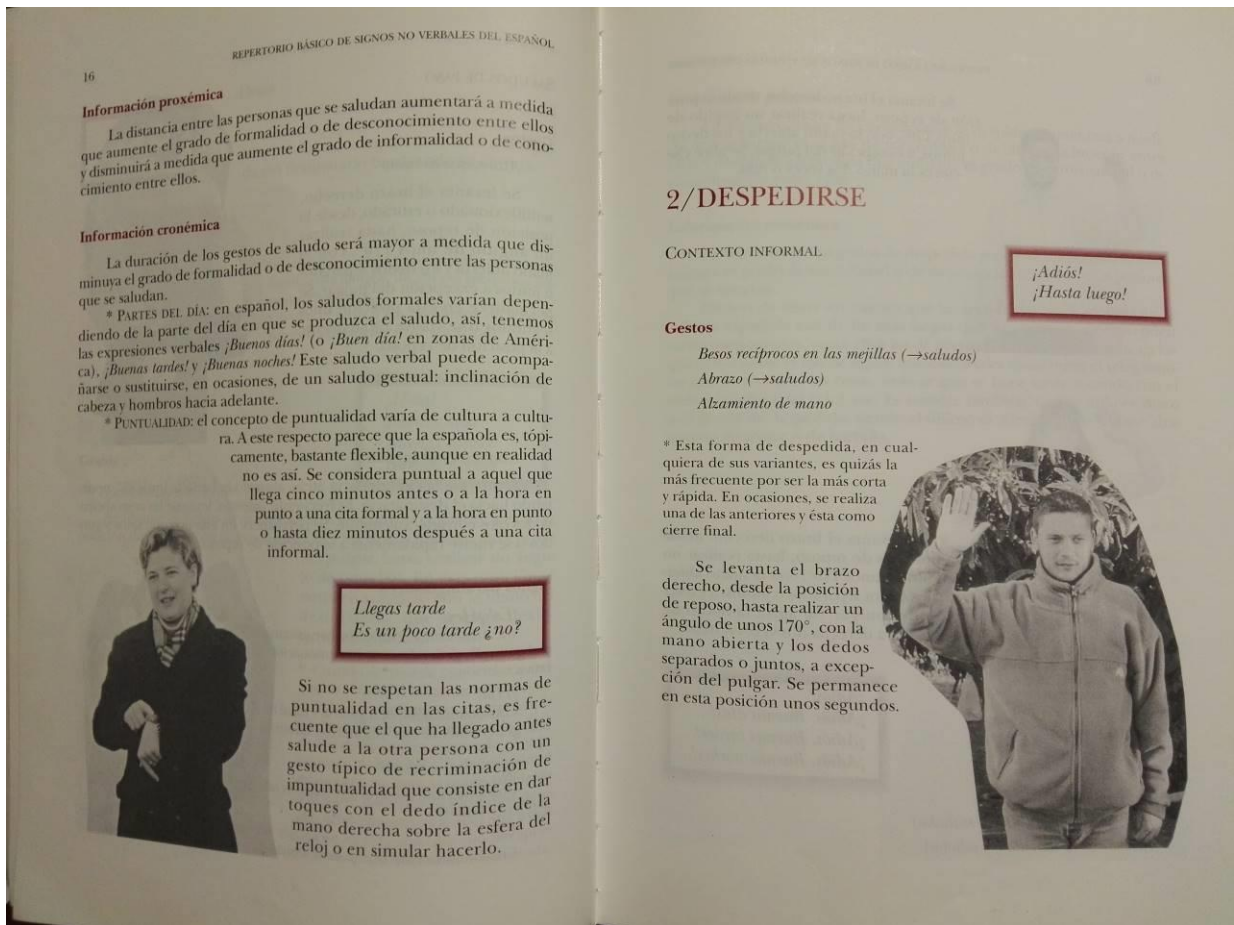


Ilustración 64 – Cestero, 1999, pp. 16-17

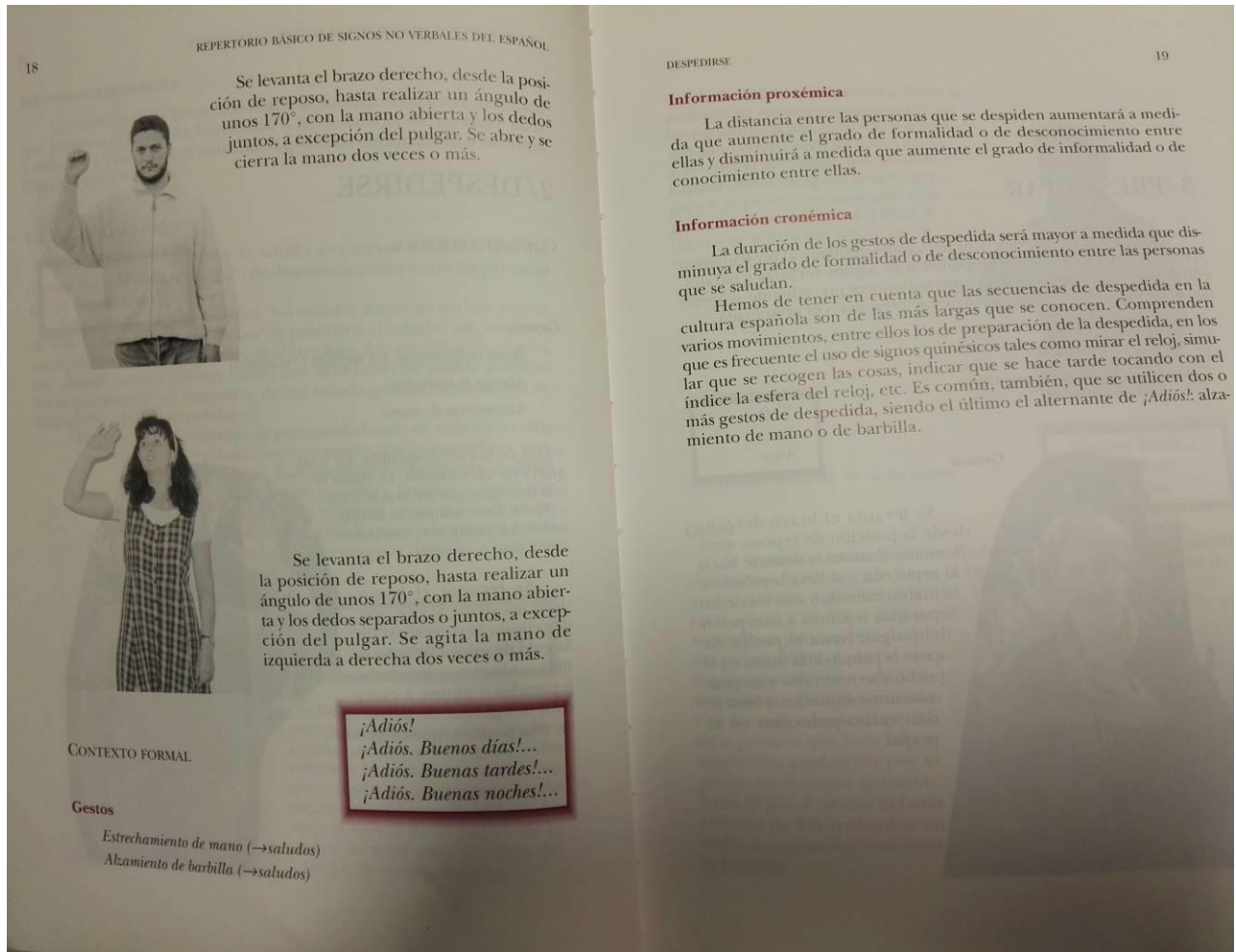


Ilustración 75 – Cestero, 1999, p. 18-19

3/PRESENTAR

Es frecuente utilizar deícticos personales gestuales al presentarse o presentar a alguien, bien acompañados de signos verbales y paralingüísticos o bien como elementos presentadores precediendo o acompañando al nombre de la persona que se presenta o es presentada.

AUTOPRESENTACIONES

Autopresentación de un solo sujeto

Yo soy...
Yo...
Ana

Gestos



Se levanta el brazo derecho desde la posición de reposo, semiflexionándose lateralmente hacia la izquierda, y se lleva la palma de la mano, estirada y con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar, hasta el pecho. Se apoya la palma de la mano en el pecho y se mantiene esta posición unos segundos o bien se dan varias palmadas en el pecho.

Ilustración 86 – Cestero, 1999, p. 20

Actividad 18. Imágenes de diferentes contextos para saludar y despedirse.

Contexto 1: saludo de reverencia.

http://www.quo.es/var/quo/storage/images/ser-humano/saludos-mil-y-una-forma/09saludo/884599-1-esl-ES/09saludo_ampliacion.jpg

Un grupo de primos han quedado para ir a comer a un restaurante. ¿Sería esta una forma habitual en España para saludar a un familiar? ¿Por qué?

Contexto 2: saludo con un beso en la mano.

http://de10.com.mx/sites/default/files/styles/galeria_photo_760x508/public/5_besomano.jpg?itok=YDdgSkGc

Un joven le prepara a su novia una tarde romántica y la recibe así. ¿Sería adecuado? ¿Por qué?

Contexto 3: saludo con puños.

<http://images.tienphong.vn/uploaded/oldimages/151/236151.jpg?width=440>

Es el primer día de trabajo y te presentan a tu jefe. ¿Sería adecuado? ¿Por qué?

Contexto 4: saludo con apretón de manos.

<http://cdn2.salud180.com/sites/www.salud180.com/files/saludo.jpg>

¿Y así? ¿Saludarías así a tu jefe? ¿Por qué?

Contexto 5: saludo con un beso.

<http://1.bp.blogspot.com/-aRN5MHxRAGM/UDbL9yoO59I/AAAAAAAAACs/EuuHMZ3vF18/s1600/saludos+de+beso.jpg>

Si fueras de visita a casa de tus abuelos, ¿sería lo normal saludarlos así en España? ¿Y si son los abuelos de un amigo? ¿Por qué?