



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

El teatro como herramienta didáctica en el aula de 1º de Bachillerato y en el enfoque por tareas

Trabajo fin de estudio presentado por:	Marta Pereira Conde
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Inglés
Director/a:	Purificación García Sáez
Fecha:	16/06/2021

Resumen

El presente documento tiene por objeto mostrar los resultados obtenidos como Trabajo Fin de Estudios en la búsqueda y desarrollo de una propuesta de intervención didáctica en el aula, con el objetivo principal de mejorar las destrezas orales de los estudiantes de 1º de Bachillerato mediante el uso del teatro como herramienta didáctica y con un enfoque por tareas. Esta unidad didáctica busca cumplir los requisitos del currículo oficial en cuanto a los objetivos y contenidos de inglés como Primera Lengua Extranjera correspondientes a 1º de Bachillerato programa bilingüe en la comprensión y expresión oral mediante la sensibilización del alumnado sobre el desarrollo sostenible y el medioambiente. Para ello, se realizarán diversas actividades con los alumnos, centrándose en la discusión y búsqueda de soluciones, finalizado con el desarrollo de un proyecto de huerto urbano, que además de recuperar espacios verdes en las ciudades, nutre el tejido social de estas. A tal fin, se han planificado, diseñado y planteado una serie de sesiones donde se realizarán actividades basadas principalmente en las destrezas orales. Estas sesiones culminarán con una presentación oral por grupos en la que los alumnos expondrán el proyecto desarrollado a petición de un cliente externo, que consistirá en el diseño de un huerto urbano con espacios e instalaciones apropiadas para su aprovechamiento social y cultural y así rehabilitar un solar abandonado. La metodología del *Mantle of the Expert*, aportará un contexto real y profesional para el aprendizaje significativo. Además, el trabajo colaborativo necesario para realizar las actividades fomentará la competencia comunicativa de los alumnos.

Palabras clave: bachillerato, lengua inglesa, enfoque por tareas, técnicas dramáticas, *Mantle of the Expert*.

Abstract

This dissertation is submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. This work presents a proposal of teaching intervention aimed at improving the oral skills of students in the first year of non-compulsory second education in Spain (1º Bachillerato) using drama as a didactic technique together with a Task Based Approach. This didactic unit seeks to attain the objectives and contents for the development of oral comprehension and expression prescribed in the official curriculum of English as the first foreign language in the first year of non-compulsory and bilingual programme second education students (1º Bachillerato) in Spain. This work aims to raise awareness concerning sustainable development and the environment. To do so, several activities will make the students focus the discussion and the attention into solving this problem via designing an urban garden, which apart from reducing pollution it contributes to the generation of green places in the cities as well as the nourishment of social fabric connecting people. To that end, most of the planned activities have been designed to develop the students oral skills, giving special place to collaborative and team working. The final project, i.e. the urban garden, will be developed in groups as a real life problem in which a client has asked a consultancy firm for it, and it will end with an oral presentation given by the students. For this final project and more than half of the sessions, the *Mantle of the Expert* methodology will contribute with a real life and professional context excellent for the significative learning. Besides, the collaborative approach used in the activities will help to develop further the students communicative competence.

Keywords: baccaulaureate, English language, Task Based Approach, dramatic techniques, Mantle of the Expert.

Índice de contenidos

1. Introducción	9
1.1. Justificación.....	9
1.2. Planteamiento del problema	10
1.3. Objetivos	13
1.3.1. Objetivo general	13
1.3.2. Objetivos específicos	13
2. Marco teórico.....	14
2.1. La enseñanza de lenguas y el teatro.....	14
2.1.1. El enfoque comunicativo y el teatro	14
2.1.2. El enfoque por tareas (<i>Task Based Language Learning</i>).....	15
2.2. ¿Por qué teatro?	16
2.2.1. El teatro aplicado en la educación	17
2.2.2. Los beneficios del teatro en la enseñanza de lenguas	18
2.2.3. Técnicas dramáticas	20
3. Propuesta de intervención.....	27
3.1. Presentación de la propuesta	27
3.2. Contextualización de la propuesta	28
3.3. Intervención en el aula	30
3.3.1. Objetivos.....	30
3.3.2. Competencias	31
3.3.3. Contenidos.....	35
3.3.4. Metodología	38
3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades	39
3.3.6. Actividades	40

3.3.7. Medidas de atención a la diversidad.....	56
3.3.8. Recursos.....	57
3.3.9. Evaluación.....	57
3.4. Evaluación de la propuesta.....	59
4. Conclusiones.....	61
5. Limitaciones y prospectiva.....	63
Referencias bibliográficas.....	64
Anexo A. Materiales simbólicos.....	68
Anexo B. Instrumentos de evaluación de las actividades de la unidad didáctica.....	70
Anexo C. Cuestionarios para la evaluación de la propuesta de intervención.....	79

Índice de figuras

Figura 1. Las tres estructuras pedagógicas del 'Mantle of the Expert'	21
Figura 2. Temporalización de la propuesta de intervención	39

Índice de tablas

Tabla 1. Los diez elementos centrales del <i>Mantle of the Expert</i> y qué suponen para el aprendizaje.	22
Tabla 2. Interrelación de contenidos, objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la propuesta de intervención didáctica.	36
Tabla 3. Planificación temporal de la propuesta de intervención didáctica.	40
Tabla 4. Resumen de características de la actividad <i>Climate fighters contest</i>	41
Tabla 5. Resumen de características de la actividad <i>Would you rather be...?</i>	43
Tabla 6. Resumen de características de la actividad <i>The New Green Guerrillas</i>	45
Tabla 7. Resumen de características de la actividad <i>Building a past of success</i>	47
Tabla 8. Resumen de características de la actividad <i>Getting to know May Thie</i>	49
Tabla 9. Resumen de características de la actividad <i>Planting the first seed</i>	51
Tabla 10. Resumen de características de la actividad <i>An unexpected turn of events</i>	52
Tabla 11. Resumen de características de la actividad <i>Collecting the fruits</i>	55
Tabla 12. Recursos personales, espaciales y materiales de la propuesta didáctica.	57
Tabla 13. Criterios de calificación.....	58
Tabla 14. Autoevaluación de la propuesta: matriz DAFO.	60
Tabla 15. Rúbrica de evaluación de presentación oral.	70
Tabla 16. Rúbrica de evaluación de la memoria individual.....	72
Tabla 17. Rúbrica de evaluación del proyecto.	73
Tabla 18. Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.	76
Tabla 19. Escala de valoración para la coevaluación de los miembros del grupo.	77
Tabla 20. Escala de valoración para la autoevaluación del alumno en clase en general.....	77
Tabla 21. Escala de valoración para la autoevaluación del alumno en el trabajo en grupo.	78

Tabla 22. Escala de valoración para la práctica docente de las sesiones que usaron la metodología <i>drama grammar</i>	79
Tabla 23. Escala de valoración para la práctica docente de las sesiones que usaron la metodología MoE.	80
Tabla 24. Escala de satisfacción para la evaluación de las sesiones que usaron la metodología <i>drama grammar</i> por parte de los estudiantes.....	81
Tabla 25. Escala de satisfacción para la evaluación de las sesiones que usaron la metodología MoE por parte de los estudiantes.	82

1. Introducción

En el presente trabajo se estudiará la utilidad y viabilidad del teatro como herramienta de enseñanza de una lengua extranjera. Tal y como se verá en las siguientes secciones, el teatro puede reforzar muchas capacidades y competencias que hagan al estudiante de una lengua mejorar su dominio de esta. Particularmente, se pondrá en valor el aporte didáctico del teatro dentro de la competencia oral. Basándose en estas ideas y su discusión en la literatura analizada, se diseñará una propuesta de intervención didáctica con el objetivo de comprobar la utilidad del teatro en el ámbito anteriormente mencionado.

1.1. Justificación

El presente trabajo es el resultado de la experiencia tanto profesional como personal de una profesora que ha vivido el problema que en la actualidad enfrentan las aulas de inglés al carecer en la práctica de planes curriculares efectivos a la hora de mejorar la competencia oral de los alumnos.

Tratando de suplir los puntos débiles de la enseñanza de inglés como lengua extranjera y sus repercusiones directas en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, el presente trabajo busca constituir una herramienta de consulta pero fundamentalmente de uso didáctico para todos aquellos profesores o interesados. Los primeros, a fin de mejorar las capacidades orales de sus estudiantes, y los segundos como documento que les puede servir para comprender en qué consiste el aprendizaje de una lengua a partir de su uso oral en diferentes contextos.

Teniendo en cuenta que uno de los impedimentos que encuentran los profesores para que los alumnos practiquen sus competencias orales es la reticencia hacia exponerse a una situación intimidatoria y a una evaluación negativa, el presente estudio propone una solución a tal temor a través de la realización de diferentes actividades que forman una unidad didáctica que usa el teatro como herramienta para mejorar la confianza y la destreza de los estudiantes en el uso de la lengua oral inglesa.

Todo ello, sin olvidar, por supuesto, la importancia que la evaluación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto que sirve de guía tanto a alumnos como profesores hacia un aprendizaje significativo. Así pues, teniendo en cuenta la dificultad que algunos profesores

encuentran en el momento de evaluar las competencias orales de sus alumnos, este trabajo busca también proporcionar un sistema de evaluación que permita a los profesores comprender el nivel de cada alumno a través del desarrollo de las diferentes actividades a la vez que se impulsan sus fortalezas y se minimizan sus debilidades en cuanto a las destrezas orales en la lengua extranjera.

1.2. Planteamiento del problema

Hoy en día continúa existiendo en España una problemática en relación con la competencia comunicativa adquirida una vez que los estudiantes finalizan su formación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La experiencia como docente en prácticas en un centro educativo público de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato ha permitido comprobar que las destrezas orales de los estudiantes en la lengua extranjera inglesa siguen siendo las menos trabajadas en clase, al igual que lo eran en el momento de la formación propia como alumna de secundaria.

En varios artículos escritos por Ramón Plo, Ana Hornero y Pilar Mur-Dueñas (2013, 2014) se explora esta misma cuestión extrayendo la conclusión de que las destrezas orales no se practican lo suficiente ni los alumnos las desarrollan al mismo nivel que otras competencias de la lengua. Para extraer dichas conclusiones llevaron a cabo dos estudios sobre la enseñanza de destrezas orales en los que analizaron de manera transversal las creencias y actitudes tanto de profesores como alumnos de 1º y 4º de la ESO y 2º de Bachillerato en la comunidad autónoma de Aragón.

Respecto a la percepción del profesorado y del alumnado sobre la competencia oral en lengua extranjera inglesa en la educación secundaria, resulta llamativo que la mayoría de docentes coinciden en que el nivel de inglés adquirido al final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria no es tan bueno como debería, siendo especialmente pobre la competencia oral de los alumnos (Mur-Dueñas et al., 2013). A pesar de que estos superan los exámenes, la perspectiva del profesorado es que no adquieren las competencias comunicativas que deberían (Plo et al., 2014).

Plo, Hornero y Mur-Dueñas (2014) concluyen que respecto al tiempo que se le dedica a cada una de las cuatro destrezas (*speaking, listening, writing, reading*) tanto dentro de clase como fuera, los resultados muestran que el trabajo dentro del aula se centra en la gramática y el

vocabulario junto a la destreza lectora, la cual se refuerza con trabajo autónomo en casa por parte de los estudiantes al igual que el *writing*. De este modo, concluye que las destrezas orales (*speaking*) son las menos practicadas en clase y también que resulta complicado practicarlas fuera (Plo et al., 2014).

Debe tenerse en cuenta que los estudiantes tienen menos oportunidades de practicar las habilidades comunicativas en la lengua extranjera fuera del aula, por lo que si no se hace un esfuerzo por trabajarlas en clase, aumenta la probabilidad de que los estudiantes no lleguen a desarrollar su competencia comunicativa con éxito (Plo et al., 2014). Esto resulta inquietante puesto que el aprendizaje de una lengua tiene como fin último el ser capaces de comunicarnos a través de ella. Si los alumnos no desarrollan su competencia comunicativa durante su periodo de formación reglada, hay posibilidades de que terminen sus estudios sin haber alcanzado un grado de adquisición competencial que les permita desenvolverse en la lengua de modo efectivo.

Además, la evaluación de los profesores de la competencia lingüística general de sus estudiantes en relación con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) muestra que la mayoría coinciden en que la competencia en destrezas escritas del alumnado es superior a su competencia en destrezas orales (Plo et al., 2014). Volviendo al estudio de Plo, Hornero y Mur-Dueñas, en él se muestra que hay una mayor homogeneidad en las respuestas de los profesores a la hora de determinar el grado de adquisición de las habilidades escritas que en el caso de las habilidades comunicativas orales. De ello se desprende que el desempeño en las destrezas orales varía mucho más entre los estudiantes de un mismo curso, mientras que en lo que respecta a las destrezas escritas suelen alcanzar un nivel similar (Plo et al., 2014).

La misma investigación también recoge la opinión de los profesores en cuanto a las razones por las cuales se trabajan menos las habilidades orales. La principal, en su opinión, se debe al rechazo o reticencia que muestran los estudiantes ante las actividades que implican producir textos orales o interacción en la lengua extranjera (Plo et al., 2014). En opinión de los autores, a su vez esto podría ser un factor por el cual los docentes dedican menos tiempo a practicar estas destrezas. Sin embargo, se demuestra que hay una opinión compartida por parte estos en que es necesario trabajarlas en clase, ya que son conscientes de que sus estudiantes las necesitarán en el futuro, por lo que es necesario encontrar formas de practicar la competencia oral en clase (Plo et al., 2014).

Aunque el estudio también parece indicar que los profesores sí que observan una mejora en el nivel de los alumnos a lo largo de los cursos académicos, la percepción de los alumnos es contraria. Se sienten menos capaces de comunicarse y expresarse en la lengua extranjera conforme van avanzando de curso porque el cambio de nivel les intimida (Mur-Dueñas et al., 2013).

Es importante destacar que el filtro afectivo de cada estudiante juega un papel relevante a la hora de aprender una lengua extranjera. Tanto los estudios anteriormente mencionados de Plo, Hornero y Mur-Dueñas (2013, 2014) como el de Raquel Criado (2017), que desarrolla un estudio sobre la ansiedad lingüística, tienen en cuenta las percepciones de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje de la lengua y dominio de las destrezas lingüísticas. Así pues, hay varios factores comunes en los resultados que indican que las principales causas que condicionan la expresión oral en la L2 son el temor a una evaluación negativa, así como a cometer errores y la aprensión comunicativa que se genera al tener que expresarse ante otros (Criado, 2017). La falta de autoestima y el miedo al juicio son factores afectivos que condicionan el desempeño de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pertenece a los docentes intentar revertir la situación de los estudiantes que no se sienten capaces de producir oralmente en la lengua meta, puesto que deben crear diferentes oportunidades para el alumnado en las cuales se sientan seguros y se atrevan a compartir sus ideas, sus opiniones y sus emociones de la mejor manera que puedan desde el conocimiento de la lengua que tengan en ese momento. De modo que la inclusión de actividades que les ayuden a ganar confianza en sí mismos y aumentar su autoestima repercute en la reducción del filtro afectivo, a la vez que desciende su ansiedad lingüística. Todo ello conduce a una mayor producción por parte de los alumnos (La Spisa, 2015).

Algunas de las estrategias que los docentes pueden utilizar para que esto ocurra son: facilitar oportunidades a los estudiantes de participar en actividades en las que no se sientan amenazados y reducir el tiempo de habla del profesor y dedicarlo en mayor medida a que los estudiantes puedan interactuar entre ellos de manera significativa (La Spisa, 2015).

En este sentido, el teatro como herramienta didáctica en el aula de lenguas extranjeras cobra importancia puesto que existen numerosas referencias tanto de artículos académicos como de investigación que argumentan la efectividad del uso del teatro o de técnicas dramáticas para mejorar la competencia comunicativa de las personas, especialmente la competencia

oral (Gill, 2013; Khosronejad y Parviz, 2013; Cervantes Cerra, 2019). Esto se debe en cierta medida a que se ha demostrado que el teatro o la experiencia con técnicas dramáticas mejora la autoestima, autonomía y confianza en sí mismos, despierta la motivación del alumnado, y repercute en la reducción del filtro afectivo de los estudiantes (Rus, 2020), potencia un aprendizaje significativo al tiempo que beneficia el desarrollo positivo de los adolescentes (Motos Teruel, 2017). Estos puntos se desarrollarán en el marco teórico de este trabajo.

Como indican Plo, Hornero y Mur-Dueñas (2013, p. 116): “probablemente existe una necesidad de trabajar en el campo de la autoestima en la enseñanza de segundas lenguas, en general, y en el área de las destrezas orales, en particular. Se ha demostrado que los estudiantes aprenden mejor cuando lo hacen en un ambiente estimulante¹”. Es decir, que existe una necesidad de crear ese estímulo dentro del aula de inglés y por tanto el teatro puede no solo facilitar, si no favorecer que esto ocurra.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo es diseñar una propuesta de intervención didáctica utilizando el teatro como herramienta en el aula de lenguas extranjeras, concretamente de inglés, para mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos de 1º de Bachillerato.

1.3.2. Objetivos específicos

En relación con el objetivo general, hay una serie de objetivos específicos que se pretenden alcanzar con esta propuesta:

- Analizar el potencial que supone el teatro como herramienta didáctica en el aula de lenguas extranjeras.
- Desarrollar un estudio de la bibliografía existente sobre el empleo del teatro en la educación y de las técnicas dramáticas aplicadas en la educación de lenguas extranjeras.
- Conocer los beneficios del empleo del teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Establecer un vínculo entre el enfoque basado en tareas y las técnicas dramáticas.

¹ Traducción propia del original en lengua inglesa.

2. Marco teórico

2.1. La enseñanza de lenguas y el teatro

2.1.1. El enfoque comunicativo y el teatro

El enfoque comunicativo se fundamenta en el desarrollo de la comunicación. Desde la perspectiva de este enfoque, la enseñanza de lenguas se centra en desarrollar la competencia comunicativa de los aprendientes mediante la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas (*listening, speaking, reading, writing*). Así pues, se desarrolla a través de tareas comunicativas, ya que el objetivo es que los estudiantes empleen la lengua meta de diversas formas para adquirir dichas habilidades y competencias. La interacción significativa entre los alumnos en pares o pequeños grupos es una de las premisas de las que parte el enfoque. Por lo tanto, en el enfoque comunicativo son los alumnos los que tienen el protagonismo. Para ello, el aprendizaje se divide en tres partes: presentación, práctica controlada y práctica libre; de modo que el foco pasa gradualmente del docente al discente. Además, los contenidos de la lengua, como el vocabulario y la gramática se enseñan de forma contextualizada (Pino y Rodríguez, 2009).

Tener diversas oportunidades para comprender, producir y negociar en la lengua meta es una parte fundamental del proceso de adquisición de esta. Así pues, los profesionales que siguen un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas apoyan la hipótesis del input comprensible de Krashen, según la cual la adquisición de la lengua se produce cuando los alumnos entienden un caudal lingüístico o *input* que contiene estructuras lingüísticas un poco superiores a su nivel de competencia actual (Stinson y Winston, 2011).

En el enfoque comunicativo los estudiantes utilizan el lenguaje con el propósito de expresar pensamientos emociones o ideas con el fin de que otras personas lo entiendan, así como para resolver problemas reales. De este modo, el drama puede considerarse una técnica favorecedora para el aprendizaje de lenguas porque, al igual que en el enfoque comunicativo, el proceso es significativo y está centrado en los alumnos: en las actividades teatrales emplean la lengua de forma auténtica en un contexto que les resulta estimulante (Dodson, 2000). En palabras de Dodson (2000, p. 132) “quizá el aspecto más importante de emplear el drama en una clase de lenguas es que los estudiantes están aprendiendo la lengua porque la están

practicando a través de actividades comunicativas en un contexto real²". De esta manera, se puede decir que la importancia que recibe el mensaje en el enfoque comunicativo así como en lo dramático, favorece el desarrollo de la comprensión y expresión de las lenguas, especialmente la oral puesto que la interacción es clave en ambos.

2.1.2. El enfoque por tareas (*Task Based Language Learning*)

El enfoque por tareas consiste en el empleo de la lengua en un contexto real y se considera por algunos autores como un descendiente del denominado enfoque comunicativo mencionado previamente. El enfoque por tareas aporta al estudiante habilidades y recursos imprescindibles para comunicarse en diversos contextos en los que también aprende a adaptar su lenguaje. Esta forma de aprendizaje resulta especialmente útil para los profesores a la hora de determinar las debilidades y fortalezas de sus alumnos en el proceso comunicativo y uso de la lengua (Yildiz, 2020).

Así mismo, sirve al alumno para participar de forma activa en su proceso de aprendizaje, ya que este se lleva a cabo de manera natural tal y como sucede en el mundo real y en un contexto social muy alejado de las aulas en las que los alumnos se limitan a escuchar de forma pasiva al profesor (Yildiz, 2020).

Ellis (2003, p. 16) define la tarea como:

Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los alumnos procesen el lenguaje de manera pragmática para lograr un resultado que pueda evaluarse en términos de si se ha transmitido el contenido proposicional correcto o apropiado. Para ello, les obliga a prestar una atención primaria al significado y hacer uso de sus propios recursos lingüísticos, aunque el diseño de la tarea puede predisponerlos a elegir determinadas formas. Se pretende que una tarea dé como resultado un uso del lenguaje que se parezca, directa o indirectamente, a la forma en que se utiliza el lenguaje en el mundo real. Al igual que otras actividades del lenguaje, una tarea puede involucrar habilidades productivas o receptivas, orales o escritas y también varios procesos cognitivos³.

² Traducción propia del original en lengua inglesa.

³ Traducción propia del original en lengua inglesa.

Nunan (2004, p. 4) define tarea como:

Una tarea pedagógica es un trabajo en el aula que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma meta mientras su atención se centra en movilizar su conocimiento gramatical para expresar significado, y en el que la intención es transmitir significado en lugar de manipular la forma. La tarea también debe tener un sentido de completitud, ser capaz de ser un acto comunicativo por derecho propio con un principio, un medio y un final⁴.

Skehan (1998) citado en Nunan (2004, p. 3) propone cinco características clave de una tarea: “el significado es primario, los estudiantes no reciben el significado de otras personas para regurgitar, existe algún tipo de relación con actividades del mundo real, la finalización de una tarea tiene alguna prioridad y la evaluación de la tarea se realiza en términos de resultado⁵”.

El enfoque por tareas puede incluir el uso del teatro como una estrategia multimodal, ya que estimula el ejercicio y la práctica de distintas habilidades y competencias comunicativas. (Cervantes Cerra, 2019). Flores (2016) citado en Cervantes Cerra (2019, p. 146) afirma que “se integra perfectamente en los presupuestos del enfoque comunicativo y, en particular, los autores lo proponen como ideal dentro del enfoque por tareas, ya que la representación es un cierre sumamente apropiado como tarea final”.

2.2. ¿Por qué teatro?

El arte dramático trabaja la expresión global. Los diferentes lenguajes expresivos como el lingüístico, plástico, dinámico, corporal y dramático se integran con el mismo grado de importancia dentro del drama. Cada una de ellas respectivamente se basa en expresarse a través del lenguaje, de lo visual, de la música y del movimiento en base a un ritmo, del cuerpo y de la representación de una realidad con carácter dramático o teatral (Bercebal, 1995). Sin embargo, no podemos olvidar una parte importante del proceso de expresión que es aquella que lo recibe: la sensación que produce. En cualquiera de los lenguajes expresivos mencionados, se necesita de un emisor, pero también de un receptor del mensaje. “No se puede aprender a hablar sin aprender a escuchar” (Bercebal, 1995, p. 106), y es que la escucha es también una parte fundamental para que se produzca una comunicación efectiva. Por otro

⁴ Traducción propia del original en lengua inglesa.

⁵ Traducción propia del original en lengua inglesa.

lado, no hay que desdeñar la capacidad expresiva que alcanza una pausa, una línea en blanco o un silencio; puesto que también transmite información (Bercebal, 1995).

2.2.1. El teatro aplicado en la educación

El teatro aplicado en la educación comienza en 1970 y 1980, principalmente en Estados Unidos y en Gran Bretaña. Algunos de los principales referentes en el empleo de las técnicas dramáticas en clase de lenguas fueron Heathcote (1984) y Bolton (1984), que defendían la integración del teatro en toda actividad docente. Bolton en concreto sostenía la idea de convertir el drama en un elemento central del currículo educativo. Estas ideas pronto fueron acogidas por muchos partidarios y se trasladaron a también a la enseñanza de segundas lenguas (Dodson, 2000).

Así, surgen nuevos referentes dentro del campo del inglés como segunda lengua o lengua extranjera: Via (1976), Maley y Duff (1982) y Smith (1984) publicaron libros sobre sus propias experiencias docentes empleando el drama como herramienta didáctica en las aulas. Byram y Fleming (1998) publican un volumen que describe cómo los profesores han utilizado el drama para promover la concienciación cultural de sus estudiantes. Por otro lado, a finales de siglo, Kao y O'Neill (1998) le dieron un nuevo impulso al campo del teatro aplicado en la educación con la publicación de "Words into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama". En él explican las ventajas de la técnica del *process drama*, que involucra la participación de toda la clase en el juego de rol, tanto los estudiantes como el profesor forman parte del ejercicio (Dodson, 2000; Stinson y Winston, 2011).

El drama aplicado a un contexto educativo no busca hacer de nuestros alumnos actores profesionales, más bien se trata de aplicar las técnicas dramáticas para desarrollar las destrezas de la lengua y las competencias. Incluye aspectos más amplios de la comunicación verbal y no verbal: el gesto, la expresión corporal, el contacto de las miradas, la kinésica (postura y movimiento), la proxémica y la prosodia (timbre, tono, volumen expresivo, ritmo, velocidad, grupos fónicos) (Almond, 2005).

Se trabaja desde un enfoque integral de la persona, es decir, que no se trabaja únicamente el lenguaje oral, sino que también requiere que se produzca una interacción entre los componentes cognitivos emocionales e instintivos de los alumnos (acción/reacción) (Almond, 2005). En palabras de Almond (2005, p. 11):

El drama intenta acortar las distancias entre la práctica de la lengua cuidadosamente controlada que normalmente se produce en el aula y la complejidad de lo impredecible de la lengua y del comportamiento al que nos enfrentamos fuera de ella involucrando física y emocionalmente a nuestros estudiantes en situaciones seguras y ocasionalmente inseguras.⁶

2.2.2. Los beneficios del teatro en la enseñanza de lenguas

El teatro es una estrategia didáctica muy completa para la enseñanza de segundas lenguas puesto que además de practicarse las distintas habilidades y competencias comunicativas, se estimula el interés de los estudiantes en su propio proceso (Cervantes Cerra, 2019).

Uno de los factores más beneficiosos del teatro en las aulas de lenguas extranjeras es que influye en la motivación de los estudiantes puesto que estimula su imaginación, su creatividad y además rompe con los esquemas convencionales didácticos típicos en el aula. Esto a su vez facilita que los estudiantes se impliquen más en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que desempeñan un rol activo. Por otro lado, favorece el desarrollo de la autoestima y confianza en sí mismos puesto que les permite ser los protagonistas de su proceso (Cervantes Cerra, 2019).

Promueve el aprendizaje colaborativo puesto que el teatro es una actividad que se compone grupalmente (Cervantes Cerra, 2019). Uno de los aprendizajes más positivos de la actividad teatral es el trabajo en equipo puesto que se construye desde la colectividad e interacción. Aunque se desarrollen actividades individuales existe cierto sentido de grupo, puesto que los compañeros siempre pueden aportar *feedback* constructivo.

Mejora la fluidez de los estudiantes a la hora de expresarse y repercute positivamente en la pronunciación y entonación. También favorece otros aspectos lingüísticos como el aprendizaje de vocabulario o registrar estructuras lingüísticas (Cervantes Cerra, 2019). Promueve un aprendizaje significativo ya que algunas de las técnicas dramáticas como los ejercicios de simulación o dramatización implican la comprensión del contexto comunicativo así como del aspecto pragmático (Cervantes Cerra, 2019).

Motos Teruel (2017) realiza un análisis de los beneficios que tiene la experiencia en actividades teatrales en el desarrollo de los adolescentes a partir de la opinión de estos:

⁶ Traducción propia del texto original en lengua inglesa.

Los resultados apuntan a que dichas prácticas promueven habilidades personales, ofrecen una oportunidad para explorar y expresar sentimientos, proporciona un contexto de apoyo y seguridad, posibilidad de hacer amigos, incrementan habilidades comunicativas, proporcionan recursos para ser empleados en otros ámbitos y momentos de la vida, ayudan a formar la identidad y a mejorar la autoestima, desarrollan destrezas para entender a los otros, y suponen una oportunidad para evadirse de las situaciones negativas (p. 219).

En una investigación anterior, Motos Teruel (1983, p. 91) aplicó recursos didácticos propios del arte dramático en un curso de Lengua y Literatura en enseñanza secundaria y las conclusiones a las que llegó fueron las siguientes:

- Favorece cambios actitudinales positivos frente a esta área de conocimiento, aunque no desarrollan el sentimiento de utilidad.
- Proporciona oportunidad para el empleo conjunto de la expresión oral y escrita y generan contextos significativos para la comprensión de los textos literarios.
- Facilita la ocasión para aprender a usar, manipular y recrear el lenguaje.
- Ofrece la oportunidad de abordar los textos desde aproximaciones sensoriales, afectivas, lúdicas y psicomotoras como paso previo al comentario.
- Proporciona ocasiones para producir y crear textos sobre los que posteriormente se realizará el correspondiente análisis y comentario gramatical y literario.

Por otra parte, investigaciones más recientes como la de Rus (2020) extrae conclusiones similares a las anteriormente mencionadas al tiempo que aporta nuevas ventajas. En palabras de Rus (2020, p. 306): “la participación en una clase de teatro reduce el miedo de hacer errores a la hora de hablar una lengua extranjera. El filtro afectivo disminuye porque, en una clase de teatro, el énfasis está en la transmisión del mensaje y no tanto en la precisión lingüística.” Las actividades en las que los estudiantes participan activamente y les exijan superar los miedos son aquellas que les hacen perder el miedo a hablar (Rus, 2020).

También indica que el teatro puede ayudar a mejorar la espontaneidad en la lengua extranjera y ayuda a comprender mejor la gramática. Otro dato significativo es que las estudiantes que fueron encuestadas por Rus, después de tomar parte en las actividades teatrales, se mostraron más participativas y activas en otras clases en las que se empleaba la lengua extranjera, de modo que aunque desconocieran una palabra eso no impedía que participaran en clase (Rus, 2020).

2.2.3. Técnicas dramáticas

Dado que la aplicación del arte dramático ha tenido un gran desarrollo en la práctica en el contexto educativo, Schewe (2013) propone hacer una distinción entre las diferentes formas de enseñanza y aprendizaje basadas en drama. Por un lado, estarían aquellas actividades dramáticas que se pueden desarrollar en el marco temporal de una clase o una unidad didáctica breve. De modo que en esta categoría estarían técnicas como: *role play*, juegos de simulación, dramatizaciones, improvisaciones, *process drama*, etc. Por otro, las actividades a gran escala incluirían la representación de una obra, por ejemplo, lo cual exige más recursos temporales, mayor dedicación y motivación.

Dado que este trabajo tiene como objetivo principal desarrollar una unidad didáctica para 1º de Bachillerato, resulta más interesante explorar las técnicas que se puedan desarrollar en un marco temporal abarcable dentro de la temporalización de esta.

Mantle of the Expert (MoE)

El *Mantle of the Expert* es un enfoque educativo que fue desarrollado por Dorothy Heathcote, una de las pioneras y defensoras del empleo del teatro en la educación. Lo desarrolló a lo largo de 40 años, en los cuales ella misma continuó aprendiendo, investigando y descubriendo nuevos aspectos relacionados con el enfoque.

Su nombre evoca la idea del aprendizaje como algo que crece alrededor del alumno, envolviéndolo como un manto o una capa. Por tanto, es un enfoque centrado en el alumno en el que el profesor facilita o genera las condiciones para que los estudiantes puedan adquirir las cualidades de liderazgo, competencia y conocimiento, de las que se compone el manto. En este sentido, se trata de un enfoque con una visión progresiva del aprendizaje que responde a las necesidades del alumnado (Aitken, 2013). Así, este foco en los alumnos “comienza en la planificación, ya que el profesor tiene en cuenta tanto los intereses y necesidades de los alumnos como los objetivos curriculares, y continúa en las interacciones en el aula en donde el profesor de forma consciente posiciona al alumnado como co-constructores competentes del aprendizaje⁷” (Aitken, 2013, p. 35). *Mantle of the Expert* utiliza tres modalidades de enseñanza: aprendizaje por indagación (*inquiry-based learning*), el drama aplicado en

⁷ Traducción propia del original en inglés.

educación (*drama for learning*) y, en palabras de Aitken (2013, p. 36), “algo que podemos denominar *expert framing*⁸” que supone posicionar a los estudiantes como expertos.

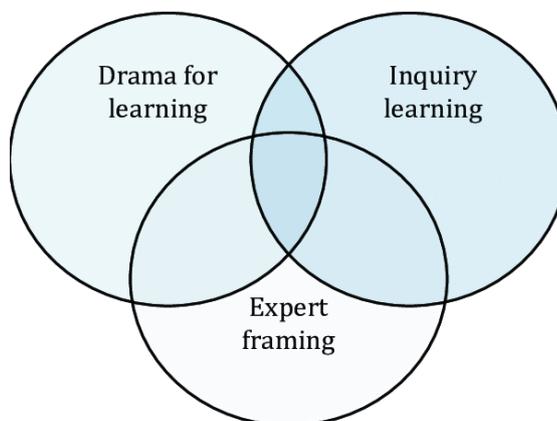


Figura 1. Las tres estructuras pedagógicas del 'Mantle of the Expert'.

Fuente: Aitken, 2013.

Este posicionamiento como expertos implica que los alumnos conciban su aprendizaje desde una nueva perspectiva o marco, al tiempo que reorganiza la relación de poder establecida entre profesor-alumno (Aitken, 2013). Por su parte, el drama permite a los alumnos explorar ideas, situaciones y emociones de múltiples contextos reales o imaginarios desde la participación activa, en lugar de hacerlo desde la observación. Les ofrece la oportunidad de experimentación y creación desde un marco protegido de las consecuencias de lo real, de modo que se produce una experiencia real dentro de un marco ficcional de qué pasaría si (Davis, 2015). El aprendizaje basado en indagación se construye mediante un proceso de investigación en el que los alumnos plantean preguntas y aportan ideas relacionadas con el tema que se investiga, el profesor sirve de guía y el currículo se explora y se crea mediante dichas preguntas, además ofrece oportunidades para la reflexión y evaluación y se trata de un proceso de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes (Johnson y Cuevas, 2016).

En la práctica, el *Mantle of the Expert*, aunque es único y responde al planteamiento de cada experiencia particular, se compone de ciertos elementos clave que conforman su núcleo.

⁸ Traducción propia del original en inglés.

Consiste en que tanto el docente como los alumnos asumen *roles como expertos* en una *empresa* imaginaria, que puede ser una compañía o simplemente un equipo responsable. La compañía o equipo se configura de modo que el tema que se va a explorar se enmarca desde un *punto de vista concreto*. Dentro de este *contexto ficticio* los alumnos trabajan juntos como un equipo responsable de llevar a cabo un trabajo importante o un *encargo* para un *cliente* imaginario de alto rango. Durante el proceso, se encuentran problemas o *tensiones* (que ocurren de forma natural o son introducidas por el profesor). El elemento de tensión o conflicto es esencial en el drama, en una experiencia de *Mantle of the Expert* sirve para mantener el interés de los alumnos y promueve nuevas tareas para el aprendizaje. Al mismo tiempo, a través del *drama* se anima a los estudiantes a explorar múltiples perspectivas sobre los problemas en cuestión y que *reflexionen* profundamente sobre su aprendizaje y sobre el propio proceso de aprendizaje en sí⁹ (Aitken, 2013, p. 37).

Aitken (2013) explica la implicación que tiene la combinación de estos elementos en el aprendizaje mediante una tabla (véase Tabla 1) en la que describe cada elemento central y explica cómo apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1. Los diez elementos centrales del *Mantle of the Expert* y qué suponen para el aprendizaje.

Elemento central	Definición	Qué supone para el aprendizaje
Contexto ficticio	Los alumnos y el profesor se ponen de acuerdo en actuar dentro de un contexto ficticio, usando su imaginación para “aceptar ver” o “fingir” juntos.	Un contexto ficticio supone: <ul style="list-style-type: none"> • Las tareas pedagógicas son divertidas y serias. • Hay una conciencia dual de ambos mundos: el ficticio y el real. • La seguridad está garantizada puesto que no hay consecuencias en la vida real. • El aprendizaje no está limitado por las restricciones del mundo real (tiempo, poder, financiación, edad).
“Compañía”, “Empresa”, “Equipo responsable”	Los alumnos y el profesor asumen una identidad colectiva como miembros de una compañía o empresa colaborativa. A veces no tiene por qué ser una compañía completamente realizada sino un equipo responsable con un objetivo común.	Asumir una identidad colectiva supone: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender en colaboración. • Unos valores, una moral y un propósito compartidos enfocados hacia una misión. • Una historia de excelencia pasada compartida/un pasado de excelencia compartido. • Oportunidades para una respuesta kinestésica (por ejemplo: montar la oficina). • Un contexto del mundo real.

⁹ Traducción propia del original en lengua inglesa.

Marco	La empresa se define como especialista o bien teniendo un punto de vista sobre los temas que se están considerando. Cualquier otro papel que se adopte durante el drama también estará enmarcado.	<ul style="list-style-type: none"> • Estar enmarcado como un tipo de compañía concreta mejora la colaboración y construye perspectivas compartidas. • Al definir los papeles el profesor puede incrementar o disminuir la intensidad de la experiencia y explorar desde un punto de vista concreto (distancia del marco).
Encargo	Se le pide a la empresa o compañía que emprenda un trabajo particular importante.	<p>El encargo aporta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unos objetivos de aprendizaje a largo plazo claramente expresados/un propósito común. • Una investigación auténtica definida.
Cliente	El encargo o el trabajo se realiza para un cliente (ficticio) muy importante.	<p>Involucrar a un cliente supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un propósito claro para el aprendizaje más allá de “para el profesor” o “por su propio bien”. • Un contexto del mundo real que es relevante pero seguro. • Alto estatus, altos riesgos, altos estándares. • Una conciencia de una audiencia, lo cual aporta un sentido de obligación.
Currículo enmarcado como tareas profesionales	Las tareas que realizan los alumnos en respuesta al encargo son por un lado tareas pedagógicas apropiadas al currículo y tareas profesionales de la compañía.	<p>Enmarcar el currículo como tareas profesionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aporta un contexto del mundo real. • Aporta un propósito inmediato para el aprendizaje. • Implica un plan de estudios integral más que temas por separado.
Posición de poder	Los alumnos interactúan predominantemente como "ellos mismos" dentro de la empresa, pero se les posiciona como expertos: personas que han estado haciendo esto durante mucho tiempo. De modo que el profesor los posiciona como especialistas competentes.	<p>La posición de poder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporciona una conciencia sobre un pasado de éxito compartido, el cual aumenta la eficacia grupal e individual. • Implica un posicionamiento de alto estatus (los estudiantes como expertos). • Resulta en cambios en el registro de la lengua. • Provoca cambios duraderos en la relación de poder entre el profesor y el estudiante.
Drama para aprender/ convenciones	Además de los roles en curso dentro de la empresa, los alumnos y el profesor ven las perspectivas de “otros”: personas con puntos de vista alternativos sobre los temas que se están explorando. El profesor emplea varias convenciones dramáticas para evocar estos otros roles.	<p>Utilizar el drama aplicado a la educación supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar múltiples perspectivas. • Aceptar la complejidad/posmodernidad. • Rechazar el pensamiento binario/blanco o negro. • Explorar la paradoja y la ambigüedad. • Adoptar un enfoque que no es necesariamente lineal. • Una falta de obligación de emplear el drama naturalista.
Tensiones	El profesor planifica ciertos obstáculos o dificultades que se darán durante el proyecto. A menudo se emplea el drama para desvelar estas tensiones.	<p>Introducir tensiones supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptar la complejidad y el “desorden” del aprendizaje. • Aportar un contexto auténtico para el aprendizaje. • Involucrar a los alumnos, mantener su interés e intriga. • Luchar y tener dificultades, lo cual enseña resiliencia.

Reflexión	El profesor proporcionará tiempo tanto dentro del rol como fuera de él para conversar y reflexionar sobre el aprendizaje y sobre el proceso de aprendizaje en múltiples mundos.	La reflexión implica: <ul style="list-style-type: none"> • Meta-aprendizaje (aprender a aprender). • Una conciencia de diferentes mundos (el aula, la empresa, el cliente, los contenidos), lo que hace la meta-conciencia más vívida.
------------------	---	--

Fuente: traducción propia de Aitken, 2013, pp. 40-41.

Drama grammar

El concepto de *drama grammar* hace referencia al drama aplicado en la enseñanza de gramática. Fue desarrollado por Even (2011) en sintonía con los principios de la pedagogía dramática: el desarrollo integral del estudiante y su alineación con las artes dramáticas. Se trabaja la gramática a través de técnicas del arte dramático. De este modo, la ficción y el contexto dramático sirven de medio para que los alumnos se atrevan a explorar la acción mediante palabras, gestos y movimientos. El valor pedagógico del *drama grammar* es que los estudiantes puedan poner en práctica la gramática de una forma inmediata a través del cuerpo y de la mente, de modo que se produce un aprendizaje tanto cognitivo como contextual de las estructuras lingüísticas. Se describen 6 fases:

- *The phase of awareness-raising*, o fase de concienciación, en la que se introducen situaciones que requieren el uso específico de estructuras gramaticales con el fin de que los estudiantes tomen conciencia de estas.
- *The context-finding phase*, o fase de contextualización, en la que los estudiantes trabajan con las estructuras gramaticales introducidas en la fase anterior mediante pequeñas improvisaciones basadas en contextos de la vida real.
- *The linguistic phase*, o fase lingüística, en la que se examinan las estructuras gramaticales en cuanto a forma y función. Una de las ventajas de hacer una revisión de la gramática en este punto es que los estudiantes ya han experimentado la necesidad de emplear ciertas estructuras, de modo que pueden resolver dudas que se hayan generado durante las fases anteriores simplemente mediante el aprendizaje de la gramática.
- *The phase of dramatic play*, o fase del juego dramático, es aquella en la que se trabaja la gramática a través de lo dramático. Esto sirve para ampliar el conocimiento sobre la

estructura y el contexto. En grupo, los alumnos crean una improvisación incluyendo las nuevas estructuras y tienen un tiempo para ensayar.

- *The presentation phase*, o fase de presentación, sirve para que los estudiantes presenten a sus compañeros las improvisaciones dramáticas en las que han trabajado, enriqueciendo la actividad y la experiencia vivida por los alumnos.
- *The reflection phase*, o fase de reflexión, es aquella sesión en la que el *drama grammar* termina, finalizando la actividad con un debate en el que los estudiantes pueden hacer preguntas para resolver dudas, para intercambiar reflexiones sobre lo que consideran que funcionó y lo que no y sobre el por qué.

En su experiencia docente, Even (2011) destaca el impacto positivo que tuvo la técnica con los alumnos con los que la puso en práctica.

Role play

El *role play* es una de las técnicas dramáticas más extendidas en el mundo de la educación. Se trata de que los participantes se imaginen a sí mismos en una situación descrita de antemano por el profesor. Actúan representando un papel que han creado que le hayan asignado o bien como ellos mismos. Generalmente se establecen turnos por lo que mientras un grupo desarrolla la actividad el resto de miembros estarán observando como público (Motos Teruel et al., 2020).

Simulation

Los juegos de simulación son un tipo de *role play*, pero a gran escala. En ellos se crea un ambiente con unas circunstancias concretas (p. ej. un parlamento). De nuevo los estudiantes pueden interpretarse a sí mismos o bien a un personaje (Motos Teruel et al., 2020).

Process drama

Se refiere a un tipo de técnica en la cual el profesor participa en las actividades como un intérprete más, pero con un papel de dinamizador del proceso: sugiere acciones, mantiene el foco de atención, establece límites en las situaciones y en las interacciones y selecciona algunos aspectos del trabajo para trabajar en el futuro (Motos Teruel et al., 2020).

Storytelling y playwriting o dramaturgia

El *storytelling* o el arte de contar historias tiene un foco en la lengua, pues con ella se construye o que recrea una historia a través de aquellos que cuentan la historia. Por otro lado, el *playwriting* o la dramaturgia tiene que ver con la construcción de textos con el fin de ser representados (Motos Teruel et al., 2020).

Dramatización

La dramatización se caracteriza por darle una forma dramática a textos que un principio no tienen componentes teatrales como: un poema, una canción, un texto de prosa, una historia, etc. El acto de dramatizar genera una modificación del texto original ya que se adapta a las características propias de la estructura dramática: pasa tener un conflicto, una acción, un espacio, un tiempo, una trama y unos personajes (Motos Teruel et al., 2020).

3. Propuesta de intervención

En esta propuesta de intervención se propone el desarrollo de una unidad didáctica destinada a los alumnos de 1º de Bachillerato centrada en desarrollar las cuatro destrezas de la lengua inglesa, con especial atención a las orales, mediante la incorporación de actividades que emplean el teatro o las técnicas dramáticas para el desarrollo de las tareas.

3.1. Presentación de la propuesta

La unidad didáctica desarrollada trabaja el tema de la sostenibilidad y el medioambiente a través de diferentes actividades en las que se aplican técnicas dramáticas, teniendo estas un fuerte componente oral. Gran parte de la propuesta se centra en desarrollar un proyecto en grupos dentro de la técnica *Mantle of the Expert* descrita con anterioridad en el marco teórico de este trabajo.

El motivo principal por el que surge esta propuesta de intervención es la carencia generalizada que se da en el aula de lengua extranjera inglesa en la competencia oral de los alumnos, concretamente en la expresión, pudiendo las técnicas teatrales ayudar a mitigar este problema. Dicha hipótesis, tal y como se ha descrito con anterioridad en el marco teórico, cuenta con respaldo experimental. Las técnicas dramáticas, además de su enfoque práctico incluyen características artísticas deseables que enriquecen la actividad pedagógica.

Para el desarrollo de la propuesta, se iniciará con una contextualización de esta exponiendo el entorno escolar tenido en cuenta, donde se describirá al alumnado y las características del aula. A continuación, se describirán los objetivos educativos tanto generales, recogidos en la legislación pertinente (artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre), como específicos, elaborados expresamente para esta propuesta de intervención. Así mismo, se establecen las competencias educativas trabajadas mediante las actividades propuestas, describiéndolas en detalle, así como los recursos y materiales necesarios. Se finalizará con la descripción de los criterios de evaluación del alumnado así como la autoevaluación de la propuesta, mediante el uso de una matriz DAFO y de cuestionarios de evaluación de la propuesta.

3.2. Contextualización de la propuesta

La presente propuesta de intervención está diseñada para un centro educativo sito en el madrileño barrio de Chamberí, en el municipio de Madrid, en la Comunidad Autónoma de Madrid. La ciudad de Madrid, con más de seis millones y medio de habitantes, es dentro del territorio español el núcleo urbano con mayor volumen de población, lo que genera determinados retos educativos y demográficos no generalizables en la mayoría de los casos a otras regiones y realidades del país. El barrio de Chamberí donde se encuentra el centro dispone de una localización relativamente céntrica dentro de Madrid y tiene una renta media cercana a la mediana de la población de Madrid. Además, concentra un menor porcentaje de población inmigrante con respecto a otros barrios de la ciudad. Cerca del instituto encontramos un parque con pistas para hacer deporte y espacios verdes que durante el fin de semana suele albergar actividad cultural y social. Contiguo al centro, se encuentra un solar abandonado, vallado, de extensión media originalmente destinado a albergar un aparcamiento, cuyas obras sin embargo no llegaron a comenzar hasta la fecha.

El centro educativo es de titularidad pública y tiene sección y programa bilingüe en inglés. Su oferta educativa únicamente dispone de enseñanza presencial en un único turno diurno y no dispone de grados formativos. En total, el centro tiene matriculados a un total de 416 alumnos de educación secundaria, de los cuales 296 lo están en enseñanza obligatoria, estando los restantes 120 alumnos matriculados en Bachillerato. Dentro del programa bilingüe en inglés, el centro cuenta con 2 itinerarios en 4º de la ESO y otros dos itinerarios de Bachillerato (línea dos): Ciencias y Humanidades-Ciencias Sociales. El centro además cuenta con departamento de orientación.

Relativo a las instalaciones y servicios existentes en el centro, éste no dispone de comedor, sí existiendo no obstante una cafetería. Además, dispone de salón de actos, biblioteca escolar, tres aulas de informática con equipos informáticos y conexión a internet, dos aulas de Educación Plástica y Dibujo, una única aula de música, un aula de idiomas, laboratorios de Física y Química y de Biología, gimnasio y pista deportiva y taller de tecnología. Todas las aulas mencionadas, además de las regulares, disponen de ordenador, cañón proyector y pizarra, teniendo cuatro de ellas pizarras digitales.

En el aula de 1º de Bachillerato de programa bilingüe para la que se ha realizado la presente propuesta de intervención no figura ningún alumno con necesidades educativas especiales (NEE), ningún alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) ni ningún alumno repetidor. En el caso de que durante el desarrollo de la propuesta de intervención dentro del curso se uniera al aula algún alumno o alumna con necesidades o situación dentro de los casos mencionados anteriormente, se adaptarían sin problema las actividades necesarias por parte de la docente en colaboración con el departamento de orientación del centro.

Respecto al origen de los alumnos, tres de los alumnos que conforman el aula (aproximadamente un 13%) son de origen extranjero, siendo los tres estudiantes de origen filipino, y gozan de un mayor nivel en lengua inglesa. El total de la clase, 25 alumnos, se divide a su vez en 11 chicos y 14 chicas. El rendimiento general de la clase es bueno/alto, con una nota media de 7,5 u 8. Y en general, el nivel de inglés de la clase podría incluirse dentro de un A2+/intermedio B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras, excepto cinco alumnos (20% de la clase) cuyo nivel es sensiblemente más bajo.

Se trata pues de un grupo que por lo general trabaja bien y con motivación, mostrándose interesado en la lengua extranjera, por ejemplo: algunos realizan campamentos de inmersión lingüística en verano y la mayoría escucha música en inglés. Aunque en líneas generales no presentan muchos problemas a la hora de escribir o comprender textos escritos y aunque responden en clase y participan en las actividades de producción oral cuando se les pide, existe una falta de iniciativa y proactividad a la hora de hablar en inglés en clase, de modo que tienen menos dominio de la destreza oral.

En esta propuesta de intervención se diseñará una unidad didáctica para este curso de 1º de Bachillerato atendiendo a lo establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato recogido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). También se tendrán en cuenta las especificaciones curriculares del Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

Es oportuno dividir la serie de objetivos a conseguir en la unidad didáctica en dos categorías:

3.3.1.1. Objetivos generales

Los objetivos curriculares establecidos en el artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato que se lograrán tras esta propuesta de intervención son:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

3.3.1.2. Objetivos específicos:

Aquellos objetivos particularizados a la temática y naturaleza de las actividades y el contenido trabajados en la unidad didáctica, a saber:

1. Conocer el léxico relativo a cuestiones medioambientales y de desarrollo sostenible, incluyendo el cambio climático/acción climática.
2. Manejar distintos registros lingüísticos dentro de distintos ámbitos (personal, profesional, académico).
3. Reflexionar sobre la acción individual y colectiva en relación con cuestiones de ámbito social y medioambiental.
4. Desarrollar las habilidades lingüísticas de comprensión y producción escrita y oral.

3.3.2. Competencias

Con la presente propuesta de intervención, se pretende conseguir que los alumnos a los que va dirigida adquieran las competencias clave del sistema educativo español recogidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. A continuación, se detalla cómo estas competencias serán trabajadas a lo largo de todas las sesiones que conforman la propuesta de intervención.

- **Competencia comunicación lingüística (CCL)**

Esta competencia se trabajará a lo largo de todas las sesiones dado el ámbito lingüístico de la propuesta, en la que prevalece el uso de la lengua. Estas actividades permitirán a los alumnos desarrollar las dimensiones léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortográfica, haciendo hincapié en las tareas de comprensión y producción oral y escrita. El componente pragmático-discursivo de la competencia se trabajará en su aspecto sociolingüístico con el uso de distintos tipos de lenguajes (formal/informal) en las actividades relacionadas con el MoE, el pragmático con la puesta en práctica y uso de las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción usados en el lenguaje modal y de persuasión útiles en las sesiones del MoE, y el aspecto discursivo, donde las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos serán de vital importancia en las diversas presentaciones orales y producciones escritas realizadas por los alumnos. El componente estratégico de la competencia, el cual permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo será trabajado mediante la aplicación de la mímica en las

diversas actividades teatrales de la unidad didáctica, así como mediante el vocabulario y su trabajo en la actividad en la que se aplica la técnica dramática del *drama grammar*. Por último, el componente personal de la competencia, el cual se enfoca en la interacción comunicativa en las tres dimensiones de actitud, motivación y rasgos de la personalidad, será desarrollado mediante el trabajo cooperativo y colaborativo en el que los alumnos deben tratarse con respeto y tolerancia, requisito indispensable en la práctica teatral.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCCT)**

El aspecto matemático de esta competencia será trabajado en el ámbito del espacio y la forma en las actividades que requieren a los estudiantes la codificación y decodificación visual de imágenes, como en la sesión de introducción al MoE, y la elaboración y lectura de mapas, como el diseño del plano del huerto urbano, crucial en la tarea final del MoE. Por otra parte, el ámbito de ciencias y tecnología de la competencia, será trabajado en tres ámbitos diferentes. En primer lugar, los sistemas biológicos serán trabajados mediante el desarrollo del huerto urbano, proceso con el cual la salud individual y colectiva y la habituación de conductas y adquisición de valores responsables y para el bien común y del planeta guardan una estrecha relación. Esta será trabajada por los alumnos en la actividad de introducción al contexto del MoE, en la que comprenderán un texto escrito acerca de los huertos urbanos, y en la parte final de la actividad del drama gammar: la escena improvisada sobre un contexto que involucra aspectos medioambientales y relacionados con el desarrollo sostenible. Por último, la investigación científica, ámbito de la CMCCT, será trabajada en todas las sesiones comprendidas por el MoE, ya que la propia técnica de forma natural trabaja los métodos propios de la actividad científica como son la propuesta de preguntas, indagación de caminos posibles para la resolución de problemas, búsqueda de soluciones y contrastación de pareceres.

- **Competencia digital (CD)**

En la presente propuesta didáctica se trabajará la CD desarrollando la comprensión y gestión de la información, a través de la búsqueda de información en internet que los alumnos deberán de realizar con objetivo de encontrar actividades de índole social que se realicen en el huerto urbano, durante el desarrollo de sus propuestas en el MoE. Incluida en esta competencia, el análisis e interpretación de la información será trabajado mediante el *jigsaw* del texto empleado en la actividad de introducción al contexto del MoE. El ámbito

comunicativo de la competencia será trabajado por los alumnos durante la formulación de mensajes y contenido para la promoción del huerto, los cuales tendrán como canal los medios de comunicación digitales, o en la comprensión de los correos electrónicos intercambiados con el cliente que encargó la propuesta del huerto urbano en el MoE. Así mismo, este ámbito de la competencia será trabajado cuando los alumnos desarrollen el muro en Padlet, durante la sesión de conceptualización de la empresa del MoE. Estas últimas tareas descritas conseguirán también que los alumnos trabajen la creación de contenidos, desarrollada también en la confección de un diario de trabajo individual durante el MoE además de las ya mencionadas.

- **Competencia aprender a aprender (CAA)**

Gracias al conjunto de tareas existente que exigen a los alumnos la capacidad de movilizar estrategias de aprendizaje, el ámbito de la capacidad para motivarse a aprender es trabajado a lo largo de toda la unidad didáctica. Mediante la introducción de temas medioambientales que afectan a su entorno y al mundo que los rodea, los alumnos también desarrollan la necesidad y curiosidad de aprender (aspecto de indagación en el MoE) y su protagonismo asumiendo la posición de expertos con responsabilidades, poderes y valores durante el proceso enfatiza la sensación de autoeficacia. La organización y gestión del aprendizaje, aspecto crucial de esta competencia, es también trabajado a través de la adecuación de los alumnos a los tiempos y demandas de ciertas tareas como el desarrollo del huerto urbano, dentro del MoE. Además, por la propia naturaleza de la técnica teatral del MoE, se deja libertad de decisión/organización a los alumnos para adecuarse a las características de las tareas, incentivando y desarrollando el trabajo cooperativo. Finalmente, la capacidad de autorreflexión es trabajada en aquellos momentos dentro de las técnicas dramáticas empleadas como el *drama grammar* o el MoE, en los que se lleva a cabo un periodo de reflexión sobre el trabajo realizado de modo grupal en el *drama grammar* o de modo individual en el MoE.

- **Competencias sociales y cívicas (CSC)**

El bienestar social y colectivo, así como la destreza de comprender y analizar críticamente los códigos de conducta en la sociedad, ambos aspectos claves de la competencia en cuestión, serán trabajados durante el diseño del huerto urbano y la inclusión en este de actividades abiertas a la comunidad. Además, estos aspectos serán también trabajados al hacer que los

alumnos adopten otros puntos de vista diferentes a los suyos empatizando con los futuros usuarios del huerto urbano, llevado a cabo durante el MoE. Conseguir comunicarse de forma constructiva, demostrando tolerancia, empatía y educación es un aspecto de la competencia que será trabajado durante la totalidad de las sesiones de la unidad didáctica, dado el alto número de actividades que requieren trabajar en grupo. El ámbito de la competencia que trata sobre ser capaz de interactuar eficazmente en el ámbito público para resolver problemas de índole social será también trabajado mediante la propuesta de diseño de un espacio abierto a la comunidad durante el MoE.

- **Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE)**

Dentro de esta competencia se incluye la capacidad creadora y de innovación, trabajada durante toda la unidad didáctica, ya que en su totalidad se llevan a cabo tareas que requieren de los alumnos su capacidad creadora y de innovación, especialmente mediante el uso de técnicas dramáticas, como el MoE o escenas de juego dramático del *drama grammar*. La capacidad proactiva para gestionar proyectos, incluida en esta competencia, será también trabajada durante la confección de la propuesta de huerto urbano del MoE, en la que se demanda de los alumnos una correcta planificación, organización, gestión y toma de decisiones tanto individual como colectivamente. También las cualidades de liderazgo y trabajo individual, pertenecientes a la CSIEE, serán trabajadas durante toda la unidad mediante la resolución de tareas individuales y trabajo en grupo. Por ejemplo, en el *drama grammar* es trabajada cuando los alumnos han de ponerse de acuerdo para montar la escena o en MoE cuando hay que convencer al cliente o al resto de compañeros de que su propuesta de huerto urbano es la mejor. Por último, el sentido crítico y de la responsabilidad, factor clave del trabajo en grupo, será trabajado durante toda la unidad, si bien destacará su importancia durante el MoE, en el que la asunción de roles como expertos que tienen una responsabilidad implicará un mayor desarrollo de este sentido crítico y de la responsabilidad.

- **Conciencia y expresiones culturales (CCEC)**

Finalmente, en la presente propuesta de intervención se busca trabajar la CCEC gracias al desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones dentro del ámbito artístico mediante el diseño del cartel de promoción del huerto y el logo de la empresa en dos sesiones distintas del MoE. Potenciar la iniciativa, creatividad e imaginación propias, así como el desarrollo de habilidades de cooperación para la realización

de trabajos colectivos, aspectos propios también de esta competencia son trabajados a lo largo de la unidad didáctica en su totalidad gracias al empleo de las técnicas dramáticas utilizadas y, en especial, durante todo el proyecto del MoE. Por último, la promoción de la participación en la vida y la actividad cultural se trabaja mediante el diseño de una propuesta de actividades culturales dentro del espacio del huerto urbano y su promoción en la campaña de publicidad, llevada a cabo por los alumnos durante el MoE.

3.3.3. Contenidos

En esta propuesta de intervención se van a trabajar los contenidos correspondientes a los cuatro bloques de destrezas lingüísticas que se describen en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En la Tabla 2 se relacionan estos contenidos con otros elementos de aprendizaje como son los objetivos específicos elaborados para la propuesta didáctica y los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables descritos también en el Real Decreto 1105/2014.

Tabla 2. Interrelación de contenidos, objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la propuesta de intervención didáctica.

Contenidos	Objetivos	Criterios de evaluación	Estándares
<p>B13C1-1. Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.</p> <p>B13C1-2. Formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos.</p> <p>B1234C10. Escribir y hablar para interesar y captar la atención.</p>	<p>OE1. Desarrollar las habilidades lingüísticas de comprensión oral y escrita mediante el trabajo de textos relacionados con cuestiones medioambientales y la comprensión oral de lo dicho por los compañeros durante las actividades teatrales.</p>	<p>B13CE1. Identificar las ideas principales y seleccionar la información relevante de los textos orales y escritos trabajados sobre los temas relacionados con las actividades.</p> <p>B13CE3. Comprender los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a situaciones cotidianas en el ámbito personal, público y ocupacional-laboral.</p> <p>B13CE4. Distinguir funciones e implicaciones con distinta intención comunicativa.</p>	<p>B1E2. Entiende la exposición de un problema o la solicitud de información respecto del éste.</p> <p>B1E3. Identifica los puntos principales y detalles relevantes de una conversación formal o informal.</p> <p>B3E1. Comprende instrucciones dentro de su área de interés o especialidad.</p> <p>B4E1. Toma notas sobre los aspectos importantes durante las exposiciones de sus compañeros. Redacta un breve resumen con lo esencial.</p>
<p>B1234C10. Cómo utilizar el lenguaje para interesar y captar la atención.</p> <p>B1234C11. Cómo utilizar el lenguaje para persuadir (<i>modality words</i>).</p>			
<p>B24C1-2. Planificación: Concebir el mensaje con claridad y adecuar el texto al destinatario, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados en cada caso.</p> <p>B24C2-3. Ejecución: expresar el mensaje estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p>	<p>OE2. Desarrollar las habilidades lingüísticas de producción escrita y oral mediante la generación de pequeños informes, presentaciones y exposiciones.</p>	<p>B2CE1. Construir textos coherentes y bien estructurados en un registro formal o informal, usando los recursos de cohesión más comunes.</p> <p>B2CE2. Aplicar eficazmente las estrategias adecuadas para producir textos orales de diversos tipos.</p> <p>B2CE6. Mostrar la fluidez necesaria para mantener la comunicación, garantizando el objetivo comunicativo principal del mensaje.</p> <p>B2CE7. Flexibilidad en la interacción: turnos de palabra, colaboración con los interlocutores y mantenimiento de la comunicación.</p>	<p>B2E1. Hace presentaciones bien estructuradas y de cierta duración sobre el desarrollo de un proyecto.</p> <p>B2E2. Se desenvuelve con eficacia en situaciones que requieren colaboración en entornos de confianza (compañeros de trabajo, familia, amigos) planteando su punto de vista con claridad.</p>
<p>B1234C0-12. Expresión del modo.</p> <p>B1234C4. Funciones comunicativas: gestión de relaciones sociales en el ámbito personal, público y profesional.</p>	<p>OE3. Desarrollar la opinión propia, el pensamiento crítico y potenciar la creatividad en la</p>	<p>B2CE5. Saber seleccionar y utilizar léxico relacionado con ámbitos personal, público y ocupacional-laboral.</p>	<p>B4E1. Toma notas sobre los aspectos importantes durante las exposiciones de sus compañeros. Redacta un breve resumen con lo esencial.</p>

<p>B1234C9. Léxico oral común para la descripción de personas y objetos, tiempo y espacio, procesos, trabajo y emprendimiento, cultura y medioambiente.</p>	<p>búsqueda de soluciones sociales a problemas medioambientales.</p>	<p>B4CE4. Utilizar con razonable corrección las estructuras morfosintácticas, patrones discursivos y elementos de conexión y cohesión de uso común.</p>	<p>B4E3. Escribe en un formato convencional informes breves en los que da información pertinente sobre un proyecto, explicando los motivos de ciertas acciones y decisiones.</p>
	<p>OE4. Conocer el léxico relativo a cuestiones medioambientales y de sostenibilidad, incluyendo el cambio climático/acción climática.</p>	<p>B4CE5. Utilizar léxico escrito común de ámbitos personal, público y ocupacional/laboral relacionado con el medioambiente.</p> <p>B13CE3. Comprender los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a situaciones cotidianas en el ámbito personal, público y ocupacional-laboral.</p> <p>B13CE3. Comprender los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a situaciones cotidianas en el ámbito personal, público y ocupacional-laboral.</p>	<p>B1E1. Comprende instrucciones técnicas relativas a la realización de actividades de la propuesta.</p> <p>B1E4. Comprende en una conversación informal o en una discusión información específica relevante sobre temas generales y relacionados con la sostenibilidad y medioambiente captando sentimientos (interés e indiferencia).</p>
<p>B1234C0-8. Expresión de la modalidad: posibilidad/probabilidad, necesidad, obligación, permiso, e intención.</p>		<p>B2CE2. Saber aplicar con eficacia las estrategias adecuadas para producir textos orales de diversos tipos.</p>	
<p>B24C2-2. Planificación: adecuar el texto al destinatario, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados.</p> <p>B1234C3. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: normas de cortesía.</p>	<p>OE5. Manejar distintos registros lingüísticos dentro de distintos ámbitos, siendo capaz de interaccionar con clientes (profesional) y compañeros de trabajo y familiares (personal).</p>	<p>B4CE1. Escribir textos de estructura clara sobre los temas planteados en las actividades redactando en palabras propias, y organizando de manera coherente, información e ideas propias, utilizando elementos de cohesión y coherencia y un léxico de uso común o más específico.</p>	<p>B1E2. Entiende la exposición de un problema o la solicitud de información respecto del éste (p. ej. interacción entre compañeros y con el cliente).</p> <p>B4E2. Escribe notas, anuncios, mensajes y comentarios en cualquier soporte en los que transmite y solicita información.</p>
<p>B1234C0-1. Expresión de relaciones lógicas: causa, finalidad, comparación, resultado.</p> <p>B1234C0-6. Expresión del tiempo: pasado, presente y futuro.</p>	<p>OE6. Reflexionar sobre la acción individual y colectiva en relación con cuestiones de ámbito social y medioambiental.</p>	<p>B13CE4. Distinguir funciones e implicaciones con distinta intención comunicativa.</p>	<p>B2E4. Participa con eficacia en conversaciones informales en las que hace comprensibles sus opiniones o reacciones respecto a las soluciones posibles de problemas o cuestiones prácticas.</p> <p>B4E4. Escribe correspondencia personal aportando información e ideas sobre temas abstractos y concretos.</p>

Fuente: elaboración propia adaptado del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

3.3.4. Metodología

En la propuesta de intervención que se desarrolla en el presente trabajo se tienen en cuenta diferentes metodologías: por un lado, la secuenciación de actividades se organiza dentro del enfoque basado por tareas al tiempo que se incluyen las técnicas basadas en el drama mencionadas en el marco teórico de este trabajo. Algunas de estas presentan particularidades respecto a los procedimientos metodológicos en el aula y tienen en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje como en el caso del *drama grammar* y el *Mantle of the Expert*, explicados anteriormente.

Además, en la propuesta se han diseñado actividades siguiendo la línea de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, ya que en casi todas las sesiones se han diseñado actividades en las que los alumnos trabajan en pequeños grupos y necesitan unos de otros para conseguir con éxito el objetivo de la tarea. Además, el aprendizaje colaborativo también está presente en las actividades diseñadas puesto que el propio arte dramático es un proceso de construcción en colaboración y, por tanto, es inherente a él. Así pues, a lo largo de la propuesta de intervención los agrupamientos serán tanto a nivel individual como en pares y tríos, pequeños grupos y gran grupo (clase completa). La docente tendrá en cuenta las capacidades de los alumnos a la hora de formar los grupos para conseguir un balance que permita que se ayuden unos a otros.

En la primera sesión, la docente explicará a los alumnos los aspectos más relevantes del cambio de metodología con respecto a la tradicional al introducir las técnicas dramáticas. La docente especificará que las actividades teatrales que se incorporan en las sesiones tienen como finalidad que los alumnos exploren su creatividad y no buscan hacer de ellos actores profesionales. Asimismo, se hará una introducción de la propuesta didáctica que se trabajará en las siguientes sesiones y se les comunicará tanto los objetivos como los criterios de evaluación. Estos estarán disponibles en el aula virtual de la asignatura para que el alumnado pueda consultarlos cuando lo considere oportuno. De igual modo, los recursos relacionados con el contenido trabajado en las actividades se pondrán a su disposición para que puedan acceder a ellos según su propio ritmo de aprendizaje y necesidades.

A lo largo de la propuesta, el papel de la docente será el de guía y facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje, asegurándose de que los alumnos comprenden las tareas a realizar y resolviendo las posibles dudas. Para ello se emplearán preguntas para verificar que los

estudiantes comprenden las instrucciones de las tareas (*instruction-checking questions*), al inicio de las actividades, y los conceptos trabajados en ellas (*concept-checking questions*), durante y después de las actividades. También se tendrá en cuenta a los alumnos que presenten mayores dificultades para comprender algunos aspectos o contenidos y se les prestará la ayuda que precisen. Por otro lado, la docente participará también de forma activa en las actividades teatrales con la técnica del *process drama* con el fin de dinamizarlas y conducir las pedagógicamente.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

La presente propuesta de intervención y la unidad didáctica se han diseñado para ser llevadas a cabo durante el tercer trimestre en el mes de abril¹⁰ según muestra la Figura 2:

Abril						
L	M	X	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		

Leyenda:	Lectivo	Lectivo con sesión de la propuesta de intervención	No lectivo (festivo/vacacional)	No lectivo (otros)

Figura 2. Temporalización de la propuesta de intervención

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, se requiere un total de nueve sesiones de 55 minutos cada una, cuya planificación temporal y actividades aparecen en la Tabla 3.

¹⁰ Para la propuesta de intervención diseñada en este trabajo se ha asumido que no existe ningún tipo de alarma sanitaria que requiera medidas especiales en el entorno educativo.

Tabla 3. Planificación temporal de la propuesta de intervención didáctica.

Semana	Sesión	Actividad	Temporalización por sesión	Temporalización total de la actividad
1	1	Presentación del tema de la unidad didáctica.	10'	10'
		<i>Climate fighters contest.</i>	45'	45'
	2	<i>Would you rather be...?</i>	55'	82'
	3		27'	
	4	<i>The new Green Guerrillas.</i>	28'	28'
4	<i>Building a past of success.</i>	55'	55'	
2	5	<i>Getting to know May Thie.</i>	55'	55'
	6	<i>Planting the first seed.</i>	55'	55'
	7	<i>An unexpected turn of events.</i>	55'	110'
	8		55'	
3	9	<i>Collecting the fruits.</i>	55'	55'

Fuente: elaboración propia.

3.3.6. Actividades

3.3.6.1. Presentación de la unidad didáctica

Lo primero que se hará al comenzar la unidad didáctica será explicarle al alumnado el cronograma para que tengan una visión clara de su temporalización, mencionar los aspectos más relevantes de las metodologías que se van a utilizar y los criterios de evaluación y de calificación de las diferentes actividades (con el porcentaje de la nota que va a significar cada una de ellas). Se les informará de que los instrumentos de evaluación, como las rúbricas y escalas de valoración, se detallarán en cada sesión en función de la actividad, aunque dispondrán de acceso a ellas desde este primer día, para su consulta en cualquier momento que estimen oportuno.

3.3.6.2. Actividad 1: *Climate fighters contest*

La actividad *Climate fighters contest* se encuentra resumida en la Tabla 4, estando descrita con mayor grado de detalle a continuación de esta.

Tabla 4. Resumen de características de la actividad *Climate fighters contest*.

Actividad			<i>Climate fighters contest</i>
Temporalización total			45'
Sesiones que ocupa			1
Objetivos			
Reflexionar sobre temáticas medioambientales a través del debate.			
Conocer el léxico pertinente sobre medioambiente y saber definirlo.			
Desarrollar las técnicas de producción oral/escrita para la descripción de cualidades concretas y abstractas de objetos, procesos y fenómenos.			
Contenidos			
Léxico relacionado con el medio ambiente.			
Estructuras sintáctico-discursivas: expresión de opiniones y explicación de conceptos.			
Desarrollo de actividades		Temporalización	
Visualización de vídeo para introducir el tema del medioambiente y sostenibilidad.		10'	
Ficha de vocabulario y concurso.		7' + 5' + 5'	
Dramatización del vocabulario.		1' + 5' para pensar + 2' minutos para hacer ejemplo + 10' para las representaciones (2' por grupo)=18'	
Competencias trabajadas			CCL, CPAA, CSC, SIE, CED, CSC
Espacio	Aula de inglés.	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo <i>Our house is on Fire</i>, de <i>Fridays for Future</i>. • Pizarra. • Materiales de escritura. • Fichas de vocabulario, 5 del tipo (A) y 5 del tipo (B). • Tarjetas con palabras del vocabulario.
Evaluación			
Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.			

Fuente: elaboración propia.

Para introducir el tema de la unidad didáctica, se visualizará el vídeo *Our house is on Fire*, de *Fridays for Future* (véase Anexo A). Se visualizará dos veces. A continuación, en pares o tríos, los alumnos tendrán que conversar sobre el vídeo reflexionando sobre las siguientes cuestiones: de qué va el vídeo, con qué creen que está relacionado, cómo describirían qué ocurre y si algo les resulta extraño. Después la docente preguntará en voz alta dirigiéndose a todo el grupo las cuestiones para conocer algunas de sus respuestas. Una vez hecho esto, se

hará una lluvia de ideas sobre el vocabulario relacionado con el tema del medioambiente y la sostenibilidad para comprobar los conocimientos previos de los alumnos. Cuando un alumno proponga una palabra, tendrá que intentar explicarla con sus propias palabras en caso de que otros compañeros la desconozcan. La docente irá anotando las palabras en la pizarra.

Ficha de vocabulario y concurso

En esta actividad se trabajará el vocabulario relacionado con la unidad mediante una tarea de unión de las palabras con sus definiciones. Se reparten las fichas a los alumnos. Un alumno tendrá la ficha (A) que contiene X palabras con X definiciones y el otro alumno tendrá la ficha (B) que contiene Y palabras e Y definiciones. Nuevamente en pares y tríos tendrán que relacionar cada palabra con su definición empleando ambas fichas, ya que las palabras y definiciones están mezcladas. Cuando tengan completa la ficha, se formarán grupos de trabajo (pareja + trío = grupo de 5). La pareja 1 se junta con la pareja 2 para comentar las fichas que han hecho cada una y comparar las respuestas. Mediante la comparación de las fichas de cada pareja dentro del grupo tendrán que llegar a una única ficha común para todo el grupo. Para corregir, la docente preguntará de manera alternativa a cada grupo una de las palabras para saber con qué definición la han relacionado. En caso de que acierten se les dará un punto, que se anotará en la pizarra a modo de pequeña competición.

Dramatización del vocabulario

La docente repartirá a cada grupo una tarjeta con una de las palabras del vocabulario con algunas ideas para su dramatización, que tendrán que representar con mímica delante del resto del grupo en 2 minutos. Para ello se les dejará 5 minutos para que se pongan de acuerdo en cómo lo van a hacer. La docente incidirá en que lo importante es el proceso (la capacidad para tomar decisiones rápido y jugarlo) y no tanto el resultado. El resto de los grupos que observan intentarán adivinar qué palabra una vez finalizada la representación de cada grupo. Continúa la competición, se anotan los puntos en la pizarra.

3.3.6.3. Actividad 2: *Would you rather be...?*

La actividad *Would you rather be...?* se encuentra resumida en la Tabla 5, estando descrita con mayor grado de detalle a continuación de esta.

Tabla 5. Resumen de características de la actividad *Would you rather be...?*

Actividad			<i>Would you rather be...?</i>
Temporalización total			82'
Sesiones que ocupa			2 (55') y 3 (27')
Objetivos			
Repasar el léxico pertinente sobre medioambiente y visto anteriormente.			
Desarrollar las técnicas de producción oral/escrita para la descripción de cualidades concretas y abstractas de objetos, procesos y fenómenos.			
Desarrollar las técnicas de producción oral para la expresión de opiniones.			
Comprender y utilizar los verbos modales.			
Incentivar la reflexión sobre temáticas medioambientales.			
Contenidos			
Estructuras sintáctico-discursivas: expresión de la modalidad (posibilidad/probabilidad, necesidad, obligación, permiso e intención), expresión de opiniones y explicación de conceptos.			
Desarrollo de actividades		Temporalización	
<i>Awarenes-raising phase.</i>		10'	
<i>Context-finding phase.</i>		10'	
<i>Linguistic-phase.</i>		15'	
<i>Dramatic play phase.</i>		20'	
<i>Presentation phase.</i>		4'x5=20'	
<i>Reflection phase.</i>		7'	
Competencias trabajadas			CCL, CPAA, CSC, SIE, CED, CSC
Espacio	Aula de inglés.	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Realia.</i> • Ficha con textos con verbos modales. • Ficha con contextos posibles para la improvisación teatral. • Pizarra. • Material de escritura. • Ficha con resumen sobre los verbos modales.
Evaluación			
Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.			

Fuente: elaboración propia.

Awareness-raising phase: Describir usos de distintos objetos

La docente les proporcionará una ficha con distintos textos que incluyen los diferentes verbos modales para que se fijen en los usos y así aplicarlos en esta actividad. Llevará a clase diferentes tipos de objetos reales (*realia*): una botella de vidrio grande, una botella de acero inoxidable, una caja de cartón, periódicos y restos de café. Se les pedirá a los alumnos que hagan una lluvia de ideas de qué pueden o no hacer, qué deben o no deben hacer con los objetos y que deberían o no deberían.

Context-finding phase: Improvisaciones dramáticas breves en contextos seleccionados

En esta segunda fase de la actividad, los alumnos tendrán que utilizar las estructuras gramaticales de los verbos modales en contextos de la vida real para hacer improvisaciones dramáticas breves. Los contextos los especificará la docente para hacer un juego de simulación. Algunos de los contextos serán: una casa rural, un festival de música, un picnic en el monte, en un restaurante. Por pares o tríos deberán pensar en qué acciones pueden, deben o deberían o no hacer en cada situación para emplear los verbos modales.

Linguistic phase: Análisis y explicación de los verbos modales

Una vez los alumnos han experimentado la necesidad de emplear este tipo de estructuras gramaticales en contextos cercanos a la realidad, se analizará el uso de la lengua. Aquí la docente explicará las reglas gramaticales. Las ideas que se han propuesto en las dos fases anteriores se revisan con ejemplos extraídos del trabajo de los alumnos en las actividades previas y se genera un diálogo en torno a la estructura gramatical de los verbos modales. Al final la docente resume las conclusiones a las que se han llegado en la conversación a nivel de toda la clase y hacen preguntas abiertas relacionadas con la gramática para comprobar el grado de comprensión del alumnado.

Dramatic play phase: Preparación de improvisaciones de mayor duración y complejidad sobre contextos seleccionados

La docente dividirá la clase en grupos de 5 y les dará contextos diferentes (no necesariamente todos distintos) a cada grupo para que estos creen “improvisaciones” dramáticas que contengan las estructuras gramaticales vistas. Se les dará un tiempo para la elaboración del guion así como para ensayar sus escenas. Los contextos para el *role play* serán: una cena familiar en la que los miembros discuten sobre la reciente decisión de uno de ellos de hacerse

vegano; un grupo de amigos que organizan un viaje y discuten los medios de transporte que van a utilizar para desplazarse; un grupo de amigos que habla sobre la decisión de uno de ellos de comprarse un coche eléctrico y un comité de empresa con directivos que discuten sobre medidas para ser más ecológicos, grupo de arquitectos y cliente diseñando una casa.

Presentation phase: Improvisación dramática en grupo de mayor extensión en contextos controlados

En esta fase cada grupo representará las improvisaciones preparadas durante la sesión anterior.

Reflection phase: diálogo común para reflexionar sobre la sesión y *feedback* y preguntas para resolver dudas

Se llevará a cabo una conversación grupal entre toda la clase, guiada por la docente con ayuda del auxiliar de conversación, en la que se reflexionará sobre la representación dramática y el proceso que ha conducido a esta. Se busca que el estudiantado realice preguntas para resolver las posibles dudas y aporte *feedback* sobre su vivencia y proceso de aprendizaje.

3.3.6.4. Actividad 3. *The new Green Guerrillas*

La actividad *The new Green Guerrillas* se encuentra resumida en la Tabla 6, estando descrita con mayor grado de detalle a continuación de esta.

Tabla 6. Resumen de características de la actividad *The New Green Guerrillas*.

Actividad	<i>The new Green Guerrillas</i>
Temporalización total	28'
Sesiones que ocupa	3
Objetivos	
Desarrollar las técnicas de producción oral/escrita para la descripción de cualidades concretas y abstractas de objetos, procesos y fenómenos.	
Desarrollar las técnicas de producción oral para la expresión de opiniones.	
Comprender y utilizar los verbos modales.	
Incentivar la reflexión sobre temáticas medioambientales.	
Introducir la metodología <i>Mantle of the Expert</i> (MoE).	

Trabajar la comprensión de textos escritos.			
Contenidos			
Estructuras sintáctico-discursivas: expresión de la modalidad (posibilidad/probabilidad, necesidad, obligación, permiso e intención), expresión de opiniones y explicación de conceptos.			
Desarrollo de actividades			Temporalización
Introducción al <i>Mantle of the Expert</i> .			5'
Actividades diversas sobre Liz Christie: historia de la fotografía de Liz Christie.			15'
Actividades diversas sobre Liz Christie: ordenar el texto y preguntas de reflexión sobre éste.			15'
Actividades diversas sobre Liz Christie: desarrollo de mapa conceptual.			10'
Competencias trabajadas			CCL, CD, CAA, CMCCT, CCEC, CSC
Espacio	Aula de inglés.	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Input</i> (fotografía + texto desordenado) sobre Liz Christie. • Pizarra. • Material de escritura.
Evaluación			
Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.			

Fuente: elaboración propia.

Introducción al *Mantle of the Expert*

En primer lugar, la docente explicará las tareas que se encontrarán a lo largo de la experiencia del *Mantle of the Expert* y las rúbricas que se van a aplicar en la evaluación.

Introducción al contexto del MoE: actividades diversas sobre Liz Christie, pionera de los huertos urbanos

Para introducir al alumnado se partirá de una fotografía. En esta primera parte de la actividad, se trabajará con el estudiantado la resolución de pequeñas tareas para conseguir introducirlo en el contexto en el que se construirá la ficción de la experiencia del *Mantle of the Expert*. Para ello se partirá de una fotografía de Liz Christy para que a partir de ella los alumnos describan una posible historia detrás de la fotografía. Posteriormente se dividirá a la clase en pequeños grupos de trabajo y se les entregará el texto sobre la historia que acompaña la fotografía (véase Anexo A). El texto estará cortado en diferentes párrafos y los alumnos deberán trabajar en equipo para ordenarlo. Antes de leerlo la docente escribirá en la pizarra

las palabras que puedan resultar más complicadas o específicas del texto. Una vez hayan leído y ordenado el texto, se les hará una serie de preguntas de comprensión sobre el texto:

- *Is this story related to the one you have imagined before? Why?*
- *Who was Liz Christy and why her work was important?*

En relación con la segunda cuestión, se les pedirá que inicien un debate con sus compañeros sobre si harían algo similar en su ciudad y cómo lo harían. Por último, se realizará un mapa conceptual relacionando el vocabulario extraído del texto junto con las ideas que contiene. Se realizará a través del recurso digital MindMup entre toda la clase.

3.3.6.5. Actividad 4: *Building a past of success*

La actividad *Building a past of success* se encuentra resumida en la Tabla 7, estando descrita con mayor grado de detalle a continuación de esta.

Tabla 7. Resumen de características de la actividad *Building a past of success*.

Actividad	<i>Building a past of success</i>
Temporalización total	55'
Sesiones que ocupa	4
Objetivos	
Crear un sentimiento de pertenencia a la empresa.	
Desarrollar las habilidades lingüísticas en expresión escrita y oral.	
Desarrollar la imaginación y la creatividad.	
Desarrollar el trabajo en grupo.	
Contenidos	
Descripción de eventos pasados.	
Expresiones utilizadas para transmitir emociones y/o interés.	
Descripción de opiniones.	
Descripción de cualidades abstractas.	
Estructuras sintáctico-discursivas: expresión de la modalidad (posibilidad/probabilidad, necesidad, obligación, permiso e intención), expresión de opiniones y explicación de conceptos.	

Desarrollo de actividades			Temporalización
Conceptualización del MoE: la empresa de consultoría medioambiental.			20'
Elección de la historia común: presentación y elección.			5'x5=25'
El proyecto estrella de la compañía: redacción grupal.			10'
Competencias trabajadas			CCL, CD, CAA, CMCCT, CCEC, CSIEE, CSC
Espacio	Aula de inglés.	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Material de escritura. • Proyector.
Evaluación			
Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.			

Fuente: elaboración propia.

Conceptualización del MoE: la empresa de consultoría medioambiental

Se comienza explicándole a los alumnos que ahora todos tienen los roles de expertos dentro de una empresa de consultoría medioambiental. Se les mostrará un email del cliente en el que se explica que está interesado en contratarlos como equipo experto para desarrollar un proyecto de huerto urbano en un solar que tiene abandonado y solicitando una primera reunión en caso de que los expertos estén interesados.

Se dividirá a los alumnos en grupos de cinco y trabajarán como equipo a lo largo del proyecto. En esta primera actividad, cada grupo tiene que hacer una lluvia de ideas sobre la historia de la compañía atendiendo a los siguientes apartados: *about us* respondiendo a las siguientes preguntas: ¿quiénes somos? ¿a qué nos dedicamos? ¿cuál es nuestra filosofía de trabajo y nuestros valores? ¿qué nos hace diferentes?; *past commissions/projects done* respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué proyectos hemos llevado a cabo con éxito con anterioridad? ¿en qué consistían? ¿cómo fue el proceso? Y por último *image of the company* que responda a la pregunta: ¿cuál es nuestro logo? A partir de entonces se les deja tiempo para que puedan trabajar y desarrollar cada apartado.

Elección de la historia común: presentación y elección

Cada grupo presentará su propuesta de historia de la compañía (*about us* y el logo) al resto de la clase. Entre todos decidirán qué propuesta les convence más: se corregirá entre todos la propuesta, de modo que los alumnos darán *feedback* y se dará la oportunidad de corregir los

posibles errores, así como de aportar ideas para ampliar información o mejorar la cohesión del escrito. Una vez corregido, el grupo creador de la historia se encargará de subirlo al muro que se creará para exponer la información de nuestra empresa empleando la herramienta digital Padlet.

El proyecto estrella de la compañía: redacción grupal

Como deberes cada grupo tendrá que imaginar un proyecto que la compañía ha realizado en el pasado y hacer una redacción explicando en qué consistía y cómo fue el proceso y el éxito, proponiéndoles un tema en concreto diferente para cada grupo dentro del siguiente conjunto: moda, transporte, energía, residuos, diseño de espacios. Si alguno de los temas no pareciera motivarles, se les dará como alternativa que ellos mismos propongan un tema sobre el que iban otros proyectos.

3.3.6.6. Actividad 5: *Getting to know May Thie*

La actividad *Getting to know May Thie* se encuentra resumida en la Tabla 8, estando descrita con mayor grado de detalle a continuación de esta.

Tabla 8. Resumen de características de la actividad *Getting to know May Thie*.

Actividad	<i>Getting to know May Thie</i>
Temporalización total	55'
Sesiones que ocupa	5
Objetivos	
Desarrollar las habilidades lingüísticas en expresión y comprensión oral y expresión escrita.	
Desarrollar las habilidades para el trabajo cooperativo.	
Introducir a los alumnos al contexto del proyecto llevado a cabo en el MoE.	
Contenidos	
Estructuras sintáctico-discursivas: expresión de la modalidad (posibilidad/probabilidad, necesidad, obligación, permiso e intención), expresión de opiniones y explicación de conceptos.	
Expresiones utilizadas para transmitir emociones y/o interés.	
Descripción de cualidades abstractas.	
Descripción de lugares.	

Descripción de conversaciones.			
Desarrollo de actividades		Temporalización	
Entrevista con el cliente + entrevista con el concejal de urbanismo.		20'	
Intercambio de información.		35'	
Competencias trabajadas		CCL, CD, CAA, CMCCT, CCEC, CSIEE, CSC	
Espacio	Aula de inglés. Aula de idiomas.	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Material de escritura. • Plano del solar.
Evaluación			
Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.			

Fuente: elaboración propia.

En esta actividad los alumnos conocerán por primera vez al cliente, que en este caso será el auxiliar de conversación dentro del rol de May Thie y visitarán el solar donde se espera desarrollar el proyecto del huerto. Para ello, se dividirá a la clase a la mitad. Doce alumnos se irán al aula de idiomas a entrevistarse con el cliente para realizar todas las preguntas que consideren oportunas en relación con el encargo. Mientras que los trece restantes se quedarán en el aula con la docente para “visitar” el solar. Esta mitad, imaginará que visita el solar y se reúne con el concejal de urbanismo (la docente dentro del rol), aunque en realidad la excursión se realizará dentro del aula. Se les entregará un plano del solar, sobre el que pueden hacer anotaciones y dibujar los elementos que observen. Deben imaginar cómo es el espacio y tomar notas de qué hay en la parcela (por ejemplo, si hay árboles, si hay algún tipo de construcción, etc). Ellos son los que deciden con su imaginación. También deben realizar preguntas que consideren relevantes a la hora de organizar el diseño del futuro huerto al concejal de urbanismo.

En la segunda fase de esta actividad, la mitad de la clase que estaba entrevistando al cliente vuelve a la oficina (en realidad, el aula) y aquellos alumnos que estaban visitando el solar “regresan” también. Se juntan por sus grupos de trabajo y dentro de cada grupo deben intercambiarse la información que han obtenido de ambas entrevistas para poder comenzar a trabajar en el proyecto del diseño del huerto.

3.3.6.7. Actividad 6: *Planting the first seed*

La actividad *Planting the first seed* se encuentra resumida en la Tabla 9, estando descrita con mayor grado de detalle a continuación de esta.

Tabla 9. Resumen de características de la actividad *Planting the first seed*.

Actividad		<i>Planting the first seed</i>	
Temporalización total		55'	
Sesiones que ocupa		6	
Objetivos			
Sensibilizar a los alumnos con la problemática medioambiental y social que los huertos urbanos pueden ayudar a resolver.			
Introducir a los alumnos a la resolución de proyectos multidisciplinares que requieren diversos roles y puntos de vista.			
Desarrollo del lenguaje y registro usados en el ámbito profesional.			
Contenidos			
Estructuras sintáctico-discursivas: expresión de la modalidad (posibilidad/probabilidad, necesidad, obligación, permiso e intención), expresión de opiniones y explicación de conceptos.			
Expresiones utilizadas para transmitir emociones y/o interés.			
Descripción de cualidades abstractas.			
Descripción de lugares.			
Descripción de conversaciones		Temporalización	
<i>Input</i> sobre huertos urbanos y beneficios medioambientales y sociales de estos.		10'	
Hacer propuesta del diseño del huerto sobre el plano original haciendo un nuevo plano.		15'	
Exposición de la propuesta grupal.		4'x5=20'	
Decir al menos una cosa positiva y otra negativa sobre la propuesta de los compañeros.		1'x5=5'	
Votación de la propuesta final.		5'	
Competencias trabajadas			CCL, CD, CAA, CMCCT, CCEC, CSIEE, CSC
Espacio	Aula de inglés.	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Material de escritura. • Internet. • Proyector.

Evaluación
Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.

Fuente: elaboración propia.

En esta actividad, los grupos trabajarán en una propuesta de diseño del huerto urbano en base al plano que se les entregó en la sesión anterior y a la información recibida por parte del cliente y el concejal de urbanismo. Como fuente de inspiración se les mostrará a los alumnos dos fotografías: una del antes y otra del después de un solar abandonado en el que después se creó un huerto urbano.

La primera tarea es que los alumnos dibujen un nuevo plano del solar con la propuesta de diseño espacial utilizando como referencia el plano original. Cada grupo tendrá que hacer una propuesta de diseño y ponerla por escrito, describiendo el espacio del huerto según lo planteen. La segunda tarea será exponerlo en una reunión interna de la empresa en la cual se decidirá de entre todos los diseños propuestos cuál se le presentará al cliente en la próxima reunión. Antes de exponer los diseños, la docente indicará a los alumnos que deben anotar al menos una que consideran positiva de los diferentes proyectos del resto de grupos y también una negativa. Esto servirá para comprobar, por un lado, que comprenden oralmente lo que exponen sus compañeros y, por otro, a modo de pequeña coevaluación para reflexionar sobre el trabajo. Por último, se votará la propuesta que como expertos consideren que tiene más potencial para presentarlo ante el cliente.

3.3.6.8. Actividad 7: *An unexpected turn of events*

La actividad *An unexpected turn of events* se encuentra resumida en la Tabla 10, estando descrita con mayor grado de detalle a continuación de esta.

Tabla 10. Resumen de características de la actividad *An unexpected turn of events*.

Actividad	<i>An unexpected turn of events</i>
Temporalización total	110'
Sesiones que ocupa	7 (55') y 8 (55')
Objetivos	
Sensibilizar a los alumnos sobre los proyectos y actividades sociales que se pueden llevar a cabo en los huertos urbanos.	

Ser capaz de desarrollar un proyecto en todas sus facetas.			
Adecuar el registro lingüístico y la estructura del discurso con diversas finalidades y en diferentes canales.			
Desarrollo del razonamiento lógico para la resolución de problemas.			
Conseguir que los alumnos puedan planificar bien una sucesión de eventos usando el inglés.			
Contenidos			
Diseño y utilización de planos.			
Cómo describir un proyecto.			
Descripción de lugares.			
Cómo utilizar el lenguaje para persuadir (<i>modality words</i>).			
Cómo exponer argumentos y conectarlos (verbos modales).			
Cómo describir una actividad.			
Cómo utilizar el lenguaje para interesar y captar la atención.			
Estructuras y conectores textuales.			
Registro formal del lenguaje en ámbito profesional.			
Desarrollo de actividades			Temporalización
Ejercicio de <i>listening</i> de un mensaje de voz dejado en el contestador por el cliente, donde se pide una modificación del proyecto.			20'
Hacer propuesta de cambio sobre el plano original modificando el anterior plano, añadiendo una descripción de la actividad/uso que se le daría al espacio modificado.			35'
Diseño de cronograma publicitario (a lo largo de un mes, dándoles fecha de inicio y de final) y los mensajes lanzados, haciendo énfasis en cómo (por carteles, panfletos, RRSS) y cuándo. Decirles al menos el número de mensajes por canal.			30'
Preparación de la inauguración: hacer una agenda/línea temporal de eventos describiendo qué cosas ocurrirán en qué sitios y si habrá simultaneidades.			25'
Competencias trabajadas			CCL, CD, CAA, CMCCT, CCEC, CSIEE, CSC
Espacio	Aula de inglés Aula de informática.	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Material de escritura. • Ordenador. • Reproductor de audio.
Evaluación			
Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.			

Rúbrica de evaluación del proyecto.
Rúbrica de evaluación de la memoria individual.

Fuente: elaboración propia.

En la sesión 7, en esta primera parte de la actividad se introduce el primer y último elemento de tensión dentro del *Mantle of the Expert*: El cliente ha dejado un mensaje de voz en el que explica que otra empresa de consultoría medioambiental se ha enterado de que existe la posibilidad de realizar el proyecto. Le ha ofrecido una propuesta de diseño espacial del huerto junto con una atractiva propuesta del uso del espacio como espacio cultural. Al cliente le gustaría saber si nuestra propuesta podría incluir también este nuevo aspecto. Por lo tanto, para conservar el encargo los expertos deben revisar la propuesta inicial que iban a proponerle al cliente.

En primer lugar, se hará la audición del mensaje del cliente a nivel gran grupo para que todos los alumnos/expertos conozcan la situación y a qué se enfrentan. En segundo lugar, cada grupo deberá escribir un correo al cliente confirmando que aceptan incluir este nuevo aspecto dentro de su diseño del espacio. Así pues, cada grupo partirá de la propuesta común que en un principio iba a presentársele al cliente y de ahí deben revisarla y añadir los cambios oportunos. Los pasos que deben seguir son:

1. Realizar una propuesta de cambio sobre el plano en el que habían diseñado su proyecto de huerto que incluya uno o más espacios que se destinarán a otras actividades distintas a las de cultivar el huerto.
2. Deben escribir un informe en el que describan la información dibujada en el mapa y expliquen cuáles son los espacios dentro del huerto y qué uso se les dará, es decir, qué actividades pueden realizarse en el huerto. La docente indicará que es importante que al pensar en la propuesta tengan en cuenta diferentes puntos de vista de los posibles usuarios del espacio: ancianos, niños, jóvenes, etc.
3. Se le enviará un primer borrador al cliente con las cinco propuestas de cada grupo.

En la sesión 8, se les informará a los alumnos de que el cliente definitivamente ha decidido contratarlos a ellos como expertos y que además ha decidido encargarles el diseño del día de la inauguración del huerto como espacio polivalente abierto a la comunidad. Esto supone que

los alumnos/expertos, sobre la propuesta del espacio que han realizado en la sesión anterior, deben:

1. Pensar y proponer una serie de eventos para el día de la inauguración. Deben escribir un pequeño informe en el que expliquen qué eventos serán y establecer los horarios dedicados a cada actividad que diseñen.
2. Diseñar una propuesta de publicidad del día de la inauguración. Para esto deben: diseñar un cartel para el día del evento que contenga al menos la siguiente información: día de apertura, dirección, horarios y eventos. Escribir un post de entre 50 y 70 palabras como si fueran a publicarlo en las redes sociales (p. ej. Instagram) acompañado de la fotografía del cartel. Y por último, un texto de 30 palabras en el que aparezca la información esencial.
3. Recoger toda esta información en un muro de Padlet, que servirá para contener las evidencias del trabajo y evaluarlo.

La docente explicará que en la sesión 9 habrá una reunión con el cliente (el auxiliar de conversación) en la empresa (el aula) para exponerle las diferentes propuestas que los distintos equipos responsables han diseñado y elegirá una de ellas. Asimismo, explicará la estructura que deben contener las presentaciones orales y el tiempo que corresponde a cada integrante dentro de la presentación. Se explicará la rúbrica de evaluación de la actividad.

3.3.6.9. Actividad 8: *Collecting the fruits*

La actividad *Collecting the fruits* se encuentra resumida en la Tabla 11, estando descrita con mayor grado de detalle a continuación de esta.

Tabla 11. Resumen de características de la actividad *Collecting the fruits*.

Actividad	<i>Collecting the fruits</i>
Temporalización total	55'
Sesiones que ocupa	9
Objetivos	
Conseguir que los alumnos desarrollen la capacidad de exposición oral en el registro y ámbito lingüístico apropiado (informal/formal y profesional respectivamente).	
Desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para conseguir que el mensaje sea claro y despierte interés.	

Reflexionar sobre la práctica teatral y la técnica dramática del MoE.			
Contenidos			
Utilizar el lenguaje para emocionar, convencer y mostrar interés.			
Describir procesos y actividades.			
Utilizar el lenguaje para expresar puntos de vista.			
Desarrollo de actividades			Temporalización
Exposición oral de cada grupo junto a turno de preguntas.			(7,5'+2,5') x 5=50'
Reflexión sobre el proyecto desarrollado usando MoE.			5'
Competencias trabajadas			CCL, CCEC, CSIEE, CSC
Espacio	Aula de inglés.	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Material de escritura. • Proyector.
Evaluación			
Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.			
Rúbrica de evaluación de presentación oral.			

Fuente: elaboración propia.

En esta última sesión, cada grupo realizará su presentación del proyecto en una reunión con el cliente (auxiliar de conversación). El cliente, así como el resto de los miembros de la empresa presentes en la reunión podrán hacer preguntas al finalizar cada presentación en relación con el contenido expuesto. Finalmente, el cliente decidirá cuál de todas las propuestas se llevará a cabo.

Por último, se les entregará a los alumnos las escalas de valoración del trabajo individual y de coevaluación del equipo para que la docente pueda tenerlos en cuenta como instrumentos de evaluación y sirvan de reflexión a los alumnos sobre su propio proceso.

3.3.7. Medidas de atención a la diversidad

La propuesta de intervención desarrollada en el presente trabajo ha sido diseñada para un aula en la que no existe ningún alumno con una necesidad específica de apoyo educativo. Si se diera la situación en la que por ejemplo, a lo largo del curso académico, se incorporasen uno o varios estudiantes con dichas necesidades, todas las actividades podrían adaptarse y se

adaptarían a las necesidades de los nuevos estudiantes. Igualmente, el centro para el que ha sido desarrollada la propuesta de intervención cuenta con un Departamento de Orientación, formado por profesionales especializados que guiarían e informarían al docente en el diseño y adaptación de dichas actividades.

3.3.8. Recursos

En la Tabla 12 se describen los recursos empleados en la propuesta de intervención.

Tabla 12. Recursos personales, espaciales y materiales de la propuesta didáctica.

Recursos personales	Recursos espaciales	Recursos materiales
<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de lengua extranjera inglesa. • Alumnos de 1º de Bachillerato. • Auxiliar de conversación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de inglés. • Aula de informática. • Aula de idiomas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Proyector. • Ordenador. • Tablet. • Conexión a Internet. • Material de escritura. • Fichas de actividades. • <i>Realia</i>.

Fuente: elaboración propia.

3.3.9. Evaluación

El tipo de evaluación que se realiza a lo largo de la unidad didáctica tiene un carácter formativo y continuo ya que busca conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorarlos. El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato concreta en el artículo 30 que para la evaluación continua se emplearán como referentes los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables descritos en el anexo I. Aquellos concretados en esta unidad didáctica se encuentran descritos en la Tabla 2.

La evaluación será también de tres tipos: heteroevaluación del docente al discente, coevaluación entre alumnos y autoevaluación por parte del alumnado.

Se utilizarán los siguientes procedimientos e instrumentos para la evaluación:

- Observación directa del trabajo en el aula.
 - Instrumento: escala de valoración de la participación en clase y de las actividades realizadas en el aula (véase Tabla 18 en el Anexo B).
- Autoevaluación individual del alumno.
 - Escala de valoración del trabajo individual a lo largo de la unidad didáctica (véanse Tabla 20 y Tabla 21 en el Anexo B).
- Trabajo individual: memoria del proyecto.
 - Rúbrica para la evaluación de la memoria individual del proyecto (véase Tabla 16 en el Anexo B).
- Trabajo grupal (diseño del proyecto).
 - Rúbrica para la evaluación del proyecto (véase Tabla 17 en el Anexo B).
- Presentación grupal del proyecto.
 - Rúbrica para la evaluación de la presentación oral del proyecto (véase Tabla 15 en el Anexo B).
- Coevaluación de los miembros del grupo.
 - Escala de valoración del trabajo de los compañeros (véase Tabla 19 en el Anexo B).

Los criterios de calificación, que se pueden encontrar en la Tabla 13.

Tabla 13. Criterios de calificación.

Criterio de calificación	Porcentaje
Participación en las actividades realizadas en clase.	20%
Trabajo individual: memoria del proyecto.	30%
Trabajo en grupo: proyecto final del MoE "Diseño de un huerto urbano".	30%
Presentación oral del proyecto final del MoE "Diseño de un huerto urbano".	20%

Fuente: elaboración propia.

3.4. Evaluación de la propuesta

La presente propuesta de intervención surge de la necesidad de ampliar la capacidad de comprensión y expresión oral de inglés como primera lengua extranjera del alumnado de una clase de 1º de Bachillerato programa bilingüe, fomentando su grado de participación en la sociedad a través de iniciativas ciudadanas y ecologistas relacionadas con el medioambiente y el desarrollo sostenible. Debido a las circunstancias generadas por la densidad de contenidos que presentan los contenidos del Bachillerato, no ha resultado fácil tratar un contenido que presenta múltiples temas aledaños sobre los que resulta interesante debatir. Aunque la temática medioambiental habrá sido introducida en otras asignaturas con anterioridad, será necesario que la docente realice también introducción a ciertos aspectos aportando a los alumnos fuentes de información para su consulta, lo que en ocasiones reduce el tiempo dedicado completamente a las actividades propuestas. Así mismo, las técnicas dramáticas en el aula en general, y las escogidas en la presente propuesta en particular, requieren de una cantidad de tiempo muchas veces superior a la disponible en clase, ya que se han omitido ejercicios adicionales como el *ice breaking* o técnicas de calentamiento muscular y relajación de cara a introducirse en el contexto dramático. No obstante, en la propuesta se ha intentado adaptar las actividades al tiempo del que se dispone, buscando ejercicios dramáticos de una complejidad menor que puedan ser realizados en el tiempo del que se dispone.

Un factor ciertamente limitante es la formación dramática específica del cuerpo docente en las aulas de Bachillerato, la cual suele ser escasa y puede influir en el grado de implantación de la propuesta de intervención desarrollada. Sin embargo, este tipo de actividades y metodologías, tal y como se expone en la sección del marco teórico, han demostrado un alto grado de eficacia en la enseñanza de lenguas extranjeras al guiar al alumno a una práctica lingüística más cercana a la realidad y alejada de la simple resolución de ejercicios académicos.

En general, a pesar de las dificultades expuestas anteriormente, la metodología y técnicas utilizadas en las actividades propuestas son amenas y facilitan la comprensión de contenidos, ya que el estudiantado tiene mayor implicación, adquiere herramientas útiles en su vida diaria de forma práctica y se le introducen temas importantes en su sociedad, al tiempo que se adquiere una apreciación de un arte disciplinar como es el arte dramático.

Para la evaluación de la propuesta de intervención didáctica del presente trabajo se ha llevado a cabo una matriz DAFO (Tabla 14) en la que se exponen los factores internos (debilidades y fortalezas) y externos (amenazas y oportunidades) que nos permiten evaluar la propuesta mediante la comparación de factores negativos y positivos. Así mismo, la propuesta será también evaluada mediante cuestionarios de satisfacción dirigidos tanto al docente como al estudiantado (véase Anexo C).

Tabla 14. Autoevaluación de la propuesta: matriz DAFO.

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
<p>D1. Dificultad para conseguir que los alumnos se involucren realmente en la actividad teatral como una actividad pedagógica.</p> <p>D2. Complejidad en la adecuación de los horarios reducidos a una práctica teatral completa (con ejercicios de <i>ice breaking</i> o relajación corporal).</p> <p>D3. Complejidad en la evaluación por sesgo sistemático hacia los estudiantes más desinhibidos y propensos a la exposición al público.</p> <p>D4. Dificultad en el empleo íntegro de las técnicas dramáticas por falta de tiempo y amplio currículo de contenidos anual.</p>	<p>A1. Dificultad de aplicación de las herramientas dramáticas propuestas.</p> <p>A2. Excesiva carga de trabajo sobre los alumnos produciendo un desinterés y posterior abandono de la metodología propuesta.</p> <p>A3. Falta de formación dramática específica en el cuerpo docente de lengua extranjera del centro.</p> <p>A4. Espacio reducido para actividades grupales que requieran movimiento y desarrollo kinésico.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>F1. Motivación del profesorado para llevar a cabo actividades basadas en el teatro.</p> <p>F2. Recurso de contextos y situaciones atractivos para los estudiantes y lúdicos en el aula.</p> <p>F3. Desarrollar la destreza oral en una lengua extranjera a partir del teatro.</p> <p>F4. Facilidad para la generación de actividades interdisciplinares.</p>	<p>O1. Conseguir una dinámica grupal en clase (y fuera de ella) distinta a lo usual.</p> <p>O2. Desarrollar el pensamiento de que la práctica oral de la lengua inglesa puede ser divertida y no intimidante.</p> <p>O3. Incentivar al alumnado mediante temas de actualidad.</p> <p>O4. Reconocer el valor del arte dramático y la cultura desde un aspecto multimodal.</p>

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

El objetivo general del presente trabajo es diseñar una propuesta de intervención didáctica utilizando el teatro como herramienta en el aula de lenguas extranjeras, concretamente de inglés, para mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos de 1º de Bachillerato. Para ello, se han empleado técnicas dramáticas dentro de un enfoque por tareas, desarrollando así una unidad didáctica cuya temática está relacionada con el medioambiente y la sostenibilidad. La hipótesis de partida sobre la cual se justifica la adopción de un enfoque por tareas y el uso de técnicas dramáticas es la de que los alumnos tienen un menor nivel en las destrezas orales que en las escritas, especialmente en la producción oral. La elección del tema del medioambiente y la sostenibilidad y el uso de técnicas dramáticas como el *drama grammar* y el MoE pretendía fomentar de manera práctica la producción oral y la capacitación de los estudiantes para enfrentarse a situaciones que pudieran encontrarse en la vida real, dándole practicidad a los estudios de la lengua. Además, se buscaba generar interés en estos sobre temas que los acercaran hacia la comunidad y los sensibilizara con cuestiones medioambientales.

La motivación y objetivo general del trabajo se traduce en una serie de objetivos específicos que han sido también igualmente satisfechos. El desarrollo de la propuesta de intervención ha permitido analizar el potencial que supone el teatro como herramienta didáctica en el aula de lenguas extranjeras, demostrando ser una herramienta pedagógica de gran versatilidad y utilidad, si bien existen algunos aspectos que habría que tener en cuenta antes de su implantación en el aula (tal y como se ha analizado en secciones anteriores). La consecución del presente trabajo ha permitido desarrollar un estudio y revisión de la bibliografía existente sobre el empleo del teatro en la educación, así como de las técnicas dramáticas aplicadas en la educación de lenguas extranjeras, cumpliendo así también con uno de los objetivos específicos del trabajo. La aplicación de técnicas dramáticas y el análisis de esta ha permitido así mismo llegar a conocer qué beneficios puede aportar el empleo del teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras, mostrando un balance claramente positivo. Finalmente, el desarrollo del presente trabajo ha permitido entender y establecer un vínculo de gran utilidad entre las técnicas dramáticas utilizadas en la propuesta de intervención y el enfoque basado en tareas gracias a la facilidad de integración del teatro y sus técnicas en la citada metodología.

El presente trabajo, cuyo resultado es una propuesta de intervención, tiene como principal aportación al ámbito pedagógico la demostración de la utilidad del teatro como herramienta pedagógica de altísimo valor añadido en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mostrando que se puede motivar a los alumnos al mismo tiempo que se los sensibiliza sobre temáticas de interés social y gran actualidad sin necesidad de un gran número de recursos, de difícil obtención para muchos centros de enseñanza, y que permite la cohesión del alumnado y mejora de las dinámicas grupales en clase.

5. Limitaciones y prospectiva

Para finalizar el presente trabajo, es importante el análisis de las limitaciones que se han encontrado, así como las posibles líneas de investigación que se podrían seguir.

En primer lugar, resulta de rigor analizar el alcance de la propuesta, para lo cual es inevitable tener en cuenta que la propuesta de intervención desarrollada es teórica ya que no ha sido llevada a la práctica, siendo imposible la medición del resultado que implicaría su aplicación. Esto, tal y como se analizó en la matriz DAFO de la Tabla 14, ha podido conllevar que la temporalización no sea la adecuada, en el sentido de que quizá sea necesario más tiempo para desarrollar las actividades. Así mismo, la propuesta de intervención está también limitada a la naturaleza del grupo de alumnos para el que se ha desarrollado, ya que es factible que con otro grupo de alumnos, por ejemplo con menor cohesión, sea más complicado desarrollar las actividades basadas en técnicas dramáticas porque no se corresponda con la dinámica grupal, la personalidad individual de cada uno o con sus intereses y motivaciones. Esto tiene relación también con el hecho de que el éxito de la propuesta de intervención esté vinculado al interés que el tema despierte en el alumnado, pudiendo suceder que el tema seleccionado en este caso concreto, el medioambiente y el desarrollo sostenible, no les resulte atractivo.

Finalmente, se dan dos limitaciones que afectan de forma general a las propuestas que incluyen técnicas dramáticas. En primer lugar, si bien no un requisito indispensable, es altamente recomendable la formación dramática específica, al menos a un nivel básico, del profesorado, no siendo algo general. En segundo lugar, por la propia naturaleza de las actividades dramáticas, puede existir un sesgo hacia aquellas personas más tímidas o introvertidas a las que, si bien puedan no tener problema con el contenido de la unidad didáctica, suceda que la introversión coarte su rendimiento en técnicas dramáticas.

Una prospectiva general de este trabajo consistiría en la aplicación práctica de la propuesta aquí desarrollada para verificar su viabilidad y la veracidad de las limitaciones anteriormente descritas. Otra línea de futuro desarrollo sería la de extender el tiempo de la propuesta aumentando el número de sesiones, pudiendo así incluir técnicas de preparación dramática como *ice breaking* reduciendo la limitación descrita anteriormente y pudiendo desarrollar las actividades con más detalle además de para preparar tareas finales de mayor envergadura (como la representación de una pequeña obra teatral escrita por los alumnos).

Referencias bibliográficas

- Aitken, V. (2013). *Connecting Curriculum, Linking Learning* (cap. 3, pp. 34-56). NZCER Press.
- Almond, M. (2005). *Teaching English with Drama*. Pavilion Publishing.
- Bercebal, F. (1995). *Un estadio entre el juego y el teatro: drama*. Ñaque.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Longman.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge University Press.
- Cervantes Cerra, D. (2019). Reflexiones del uso del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras: Entre beneficios y ventajas. *Boletín Redipe*, 8(12), 143-149.
- Criado, R. (2017). Anxiety and EFL speaking in spanish compulsory and non-compulsory secondary education: A mixed-method study. *Miscelánea - Departamento De Filología Inglesa y Alemana, Universidad De Zaragoza*, 55, 13-35.
- Davis, S. (2015). Transformative learning: Revisiting Heathcote and Vygotsky for the digital age. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2(1-2). <http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?p=1835>
- Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 120, de 22 de mayo de 2015.
- Dodson, S. L. (2000). FAQs: Learning Languages through Drama. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5(1), 129-141. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468313.pdf>
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Even, S. (2011). Drama grammar: towards a performative postmethod pedagogy. *Language Learning Journal*, 39(3), 299-312. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.543287>
- Gill, C. (2013). Oral communication in ESL through improvisations, playwriting and rehearsals. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(1), 34-41. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.4n.1p.34>

- Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. Hutchinson.
- Johnson, S. A. y Cuevas, J. (2016). The Effects of Inquiry Project-Based Learning on Student Reading Motivation and Student Perceptions of Inquiry Learning Processes. *Georgia Educational Researcher*, 13(1). <https://doi.org/10.20429/ger.2016.130102>
- Kao, S. M. y O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Ablex Publishing Company.
- Khosronejad, S. y Parviz, M. (2013). The effect of dramatized instruction on speaking ability of imam ali university EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(5), 87-96. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.2n.5p.87>
- La Spisa, L. (2015). *Using small talk cards to help lower the affective filter and increase language acquisition in adult English learners* [Trabajo de fin de máster, William Paterson University of New Jersey]. Pro-Quest. <https://www.proquest.com/docview/1655820365/AE9F55D2ED20408BPQ/1>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Maley, A. y Duff, A. (1982). *Drama techniques in language learning*. Cambridge University Press.
- Motos Teruel, T. (1983). Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 75-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95679>
- Motos Teruel, T. (2017). Hacer teatro: Beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 47(3/4), 219-248.
- Motos Teruel, T., Alfonso-Benlliure, V. y Fields, D. L. (2020). Mapping out dramatic forms. *Journal for Learning through the Arts*, 16(1). <https://doi.org/10.21977/D916143264>
- Mur-Dueñas, P., Plo, R., y Hornero, A. (2013). Spanish secondary school students' oral competence in EFL: Self-assessment, teacher assessment and tasks. *Miscelánea - Departamento De Filología Inglesa y Alemana, Universidad De Zaragoza*, 47, 103.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015.
- Pino, M. y Rodríguez, B. (2006). Análisis de los principios metodológicos que fundamentan la enseñanza del inglés como segunda lengua en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching*, 24, 131-155. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4165>
- Plo, R., Hornero, A. y Mur-Dueñas, P. (2014). Implementing the teaching/learning of oral skills in secondary education in Aragón: Gauging teachers' attitudes, beliefs and expectations. *International Journal of English Studies*, 14(1), 55-77. <https://doi.org/10.6018/ijes/14/1/175041>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3, de 3 de enero de 2015
- Rus, K. (2020). La influencia del teatro en el desarrollo de la destreza oral y el descenso del nivel del filtro afectivo en la clase de ELE. *Vestnik Za Tuje Jezike*, 12(1), 295-314. <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.295-314>
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario* 7(1), 5–27. <https://cora.ucc.ie/bitstream/handle/10468/1591/SCHEWE-2013-pdf.pdf?sequence=1Jul>
- Smith, S. (1984). *The theater arts and the teaching of second languages*. Addison-Wesley.
- Stinson, M. y Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479-488. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>
- Via, R. (1976). *English in three acts*. University Press of Hawaii.

Yildiz, Y. (2020). Task-based language teaching: An approach in the spotlight to propel language learning forward. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(1), 72-77. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i1p72>

Anexo A. Materiales simbólicos

Fridays for Future. (2020, abril). *Our house is on Fire*. [Video] YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=eT32UFzA7E8>

NYC Parks. *History of the Community Garden Movement*.

<https://www.nycgovparks.org/about/history/community-gardens/movement>

Green Guerrillas

Because of disputes over land, access to green space, and equal rights to the city, urban gardens have become a symbol of community activism and empowerment, and they are part of a contemporary grassroots movement supporting environmental justice, collective action, and equitable access to nutrition and good health. Due in part to the current swell of interest in the local food movement, since the early 2000s there has been a remarkable surge in the prevalence of community garden initiatives.

But while they may be in the current media spotlight, the practice is certainly not new. During the financial crisis of the 1970s, many parts of New York city suffered, and vacant and abandoned lots were endemic. A nonprofit environmental group dedicated to preserving urban gardens, the Green Guerillas, started in 1973 by lobbing "seed bombs" packed with fertilizer, seed, and water over fences around vacant lots where access was otherwise limited in an attempt to beautify some of these eyesores with greenery. This move not only beautified formerly vacant lots but soon became a grassroots program that fostered neighbourhood participation.

Liz Christy was a founder of Green Guerrillas. Christy lived on Mott Street on the Lower East Side of Manhattan, and together with other volunteers spent a year removing trash, adding topsoil, installing fencing, and otherwise beautifying a lot on the northeast corner of Bowery and Houston streets. In April 1974, the City Office of Housing Preservation and Development approved a lease for \$1 a month for what was called the "Bowery Houston Community Farm

and Garden," becoming the first community garden in the city. Gardeners built 60 vegetable beds, eventually adding trees to the site.

As the garden began attracting attention and winning awards, the Green Guerillas started running workshops and experimenting with sturdy plants that could stand up to a hostile city environment. The group shared that which was grown on site and donated plants with other gardens across the city. In 1986, the Garden was dedicated Liz Christy's Bowery-Houston Garden, in memory of Christy, who died of cancer in 1985.

Anexo B. Instrumentos de evaluación de las actividades de la unidad didáctica

Tabla 15. Rúbrica de evaluación de presentación oral.

ASPECT	1 (Needs improving)	2 (Satisfactory)	3 (Good)	4 (Excellent)
Organisation and time (group)	There is not any structure. There are not any transitions and the time is out of the given limit.	Clear structure but some parts are missing. Lack of transitions. It falls short of time.	Clear structure. Transitions could be improved. Each part fits in the given time.	Clear structure including all relevant parts. Natural transitions. Each part is well developed and fits in the given time.
Content (group)	Several required elements were missing (introduction, initial design, revised design, promotional campaign, planning for the opening, conclusion). Key content is not presented.	The presentation includes all but 1 of the required elements (introduction, initial design, revised design, promotional campaign, planning for the opening, conclusion). Some content is relevant. Some elements are more developed than others.	The presentation includes all required elements (introduction, initial design, revised design, promotional campaign, planning for the opening, conclusion). There is relevant information and each element is well developed.	The presentation includes all required elements (introduction, initial design, revised design, promotional campaign, planning for the opening, conclusion). All information is relevant, and each element is developed in depth.
Visual Aids (group)	There are no visual aids to support the content of the presentation.	Appropriate use of visual aids with a legible font and type. Too little or too much content. Some spelling and punctuation mistakes.	Visual aids support the content of the presentation in a correct way. Good font, type, use of colours and no distracting graphics. Helpful to support content and understand it. Some spelling and punctuation mistakes.	Visual aids support the content of the presentation in a creative and elegant way. Good font, type and use of colour and graphics. Improves effectiveness of the presentation. Well-balanced content. No spelling or punctuation mistakes.

Language (individual)	The message is not clear nor coherent. There are frequent grammatical mistakes and it does not use language structures worked in the unit.	The message can be understood although could be more coherent. There are some grammatical mistakes and vocabulary is limited. It includes a few of the language structures seen in the unit.	The message is clear and coherent. Some grammatical mistakes, but not distracting. Good vocabulary use related to the unit.	The message is clear and coherent. Accurate grammar with little mistakes and wide range vocabulary seen in the unit.
Fluency (individual)	Presenter often mumbles or cannot be understood, stops and makes long pauses.	Presenter speaks clearly, makes some short pauses to think. Some problems with pace and speed.	Presenter speaks clearly and distinctly most of the time. Well-paced and good speed.	Presenter speaks clearly and distinctly all the time. Well-paced discourse and natural speed.
Body language (individual)	Presenter does not use eye contact during the presentation, does not use gestures to help express the message.	Presenter uses some distracting movements when expressing the message. Sometimes establishes eye contact.	Presenter uses adequate gestures and movements to express the message. Establishes eye contact with everyone in the room during the presentation.	Presenter looks relaxed and confident, establishes eye contact with everyone in the room during the presentation.
Answering questions (individual)	Student is unable to accurately answer questions posed by the client about the project.	Student is able to accurately answer a few questions posed by the client about the project.	Student is able to accurately answer most questions posed by the client about the project.	Student is able to accurately answer almost all questions posed by the client about the project.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16. Rúbrica de evaluación de la memoria individual.

ASPECT	1 (Needs improving)	2 (Satisfactory)	3 (Good)	4 (Excellent)
Content	It does not include the information asked.	Some of the information asked is missing.	The text includes all the information asked.	The text includes all the information asked.
Organisation and structure	The text lacks structure which makes it hard to follow. Message missing or cannot be understood. The text is poor at spelling and punctuation.	Structure could improve to make the message clearer. Some parts are difficult to understand. Some punctuation and spelling errors.	The text has a clear structure and the message is clear and understood. No more than 2 spelling or punctuation errors.	The text has a clear structure that facilitates reading. Message is clear and understood. No spelling or punctuation errors.
Grammar	The grammar in the text is extremely elementary and has many errors. Modal verbs are not used.	The grammar in the text is appropriate but could be improve. Modal verbs barely used.	The grammar in the text is appropriate. Modal verbs are used.	The text contains wide-range grammar structures. Modal verbs are very used.
Vocabulary	The text does not have vocabulary related to the unit nor project.	It has some of the vocabulary from the unit and project.	It has vocabulary from the unit and project, and it's used adequately.	The text contains vocabulary from the unit and the project and new terminology is applied.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 17. Rúbrica de evaluación del proyecto.

ASPECTS		1 (Needs improving)	2 (Satisfactory)	3 (Good)	4 (Excellent)
Language	Structure	The text has no structure. Without coherence. Message cannot be understood. Lots of spelling and punctuation errors.	The text's structure could be improved to make it more coherent. Message can be understood. Some spelling and punctuation errors.	The text has a clear structure. Is coherent and message is understood. No more than 2 spelling or punctuation errors.	The text has a clear and neat structure. Is coherent and message is understood perfectly. No spelling nor punctuation errors.
	Grammar	The text uses elementary and repeated structures. Does not include modal verbs.	The text is grammatical correct, but it has some errors. Barely use of modal verbs.	The text has appropriate and varied grammatical structures, including modal verbs.	The text has a wide range of grammatical structures, including modal verbs.
	Vocabulary	Text does not include vocabulary seen in the unit nor related to the topic.	The text has little vocabulary seen in the unit or related to the project.	The text includes appropriate vocabulary seen in the unit and related to the project.	The text includes appropriate vocabulary seen in the unit and related to the project. New terminology is included.
	Communicative intention	Information is not well expressed, difficult to understand the project. Written in an uncoherent way.	The information related to the project is correct but could be improved.	The information related to the project is expressed appropriately and described. Is written in a persuasive way.	The information is well expressed. Clear description of the project. Is written in a persuasive, attractive way.

Content	Elements	None of the elements are included.	Only 1 element of the project is missing, the rest are adequately described.	All the elements required are included in the project and well described.	All the elements required are included in the project and perfectly described.
	Development and originality of the project	None of the elements of the project are developed.	Most elements of the project are developed but some could improve.	Each element of the project is well developed and shows originality and creativity.	Each element of the project is very well developed and shows originality and creativity.
	Presentation	Sloppy presentation of each element of the project.	Most of the elements in the project have a good presentation, but some could improve.	Good and neat presentation of each element of the project.	The presentation of each element of the project is neat and attractive.
Group	Participation	Most of the students from the team are distracted or uninterested. Only one or two participate.	At least half of them show interest. They suggest ideas, interact, and listen to other members in the group.	More than half of them participate actively in group discussions about the topic of the project and suggests ideas and solutions.	All students participate actively and show enthusiasm for the project. All of them know how to listen, give an opinion, and contribute to the get the project done.
	Roles	The group does not know how to organize themselves nor distributes roles to solve the task.	They divide the work, but the team members don't stick to their due and hinder each other.	Each member of the team has an assigned role, but it is not clearly defined and therefore does not execute it consistently.	All team members have a defined role and execute it effectively, so the work is carried out without difficulties.

	Responsability	Responsibility is not distributed between group members. One person has all the responsibility.	Responsibility is shared by half of the group members.	Most of the group members share responsibility for the task.	All team members share equally the responsibility for the group task.
Individual	Participation in group dynamics	Student does not participate in the task. Either does nothing at all or does not let the rest to do the tasks.	Sometimes the student participates in the task but could be more involved.	Student participates actively in the task although is occasionally distracted. Then, responds positively to calls for attention from classmates or the teacher.	Student always participates actively in the task and works in collaboration with others.
	Problem solving	Student does not try to solve problems or help others solve problems. Lets others do the work.	Student does not suggest or refine solutions but is willing to try out solutions suggested by others.	Student defines solutions suggested by others.	Student actively looks for and suggests solutions to problems.
	Responsability	Often forgets needed materials or is rarely ready to get to work.	Almost always brings needed materials but sometimes needs to settle down and get to work.	Almost always brings needed materials to class and is ready to work.	Brings needed materials to class and is always ready to work.
	Respect and attitude towards teamwork	The student is unable to reach agreements and make shared decisions.	Occasionally the student can reach agreements and make shared decisions, but only if they are based on their proposals.	The student is usually able to reach agreements and make shared decisions, especially when they are based on his/her proposals.	The student is always capable of reaching agreements and making shared decisions, even when they are not based on their proposals.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18. Rúbrica de evaluación de la participación en actividades de evaluación continua.

Topic	1	2	3	4	5
Actively participates in the activities carried out in class.					
Actively participates in teamwork in class.					
Shows ability to collaborate.					
Gets tasks done.					
Shows interest in task(s) and work done in class.					
Degree of autonomy to carry out tasks.					
Degree of involvement and performance in group work.					
Shows ability to solve problems and suggest solutions.					
Respects the different work dynamics (exhibitions, assembly, individual work, couple, team).					
Pays attention to the teacher and classmates.					
Answers questions from the teacher and classmates.					
Contributes frequently to discussions or conversations.					
Uses an adequate volume when speaking and respect speaking turns.					
Expresses opinions in a respectful way.					
Shows respect for the opinions and the work of others.					
5 (strongly agree), 4 (somewhat agree), 3 (neither agree nor disagree), 2 (somewhat disagree), 1 (strongly disagree)					

Fuente: elaboración propia.

Tabla 19. Escala de valoración para la coevaluación de los miembros del grupo.

Topic	1	2	3	4	5
Participates actively in the task.					
Stays focused on the task and what needs to be done.					
Actively looks for and suggests solutions to problems.					
Provides useful ideas when participating in the group discussion.					
Listens to and supports the efforts of the rest of the team.					
Has a positive attitude about the task.					
Brings needed materials to class and is always ready to work.					
Respects the work of other group members.					
Can reach agreements and make shared decisions.					
5 (strongly agree), 4 (somewhat agree), 3 (neither agree nor disagree), 2 (somewhat disagree), 1 (strongly disagree)					

Fuente: elaboración propia.

Tabla 20. Escala de valoración para la autoevaluación del alumno en clase en general.

Topic	1	2	3	4	5
I have actively participated in the activities carried out in class.					
I have shown interest in the activities in task(s) and work done in class.					
I have taken responsibility in individual and group work.					
I believe I have respected the different work dynamics (exhibitions, assembly, individual work, couple, team)					
I have contributed frequently in discussions or conversations in class.					
5 (strongly agree), 4 (somewhat agree), 3 (neither agree nor disagree), 2 (somewhat disagree), 1 (strongly disagree)					

Fuente: elaboración propia.

Tabla 21. Escala de valoración para la autoevaluación del alumno en el trabajo en grupo.

Topic	1	2	3	4	5
I have actively participated in the tasks done by my group.					
I have actively looked for and suggested solutions to problems.					
I have stayed focused on the task and what needs to be done.					
I have provided useful ideas when participating in the group discussion.					
I have listened to and supported the efforts of the rest of the team.					
I have been able to collaborate, respecting the opinions and the work of my group mates.					
I have expressed my opinions in a respectful way.					
I have had a positive attitude towards the task and brought needed materials to class.					
I have been able to reach agreements and make shared decisions.					
5 (strongly agree), 4 (somewhat agree), 3 (neither agree nor disagree), 2 (somewhat disagree), 1 (strongly disagree)					

Fuente: elaboración propia

Anexo C. Cuestionarios para la evaluación de la propuesta de intervención

En las tablas Tabla 22 y Tabla 23 se pueden observar las escalas de valoración propuestas para la práctica docente de las actividades llevadas a cabo en las sesiones que utilizaron las técnicas teatrales de *drama grammar* y MoE respectivamente. La escala de valoración es numérica, donde 1 significa "muy en desacuerdo", mientras que un 5 sería "muy de acuerdo".

Tabla 22. Escala de valoración para la práctica docente de las sesiones que usaron la metodología *drama grammar*.

Pregunta	1	2	3	4	5
¿Fue asequible poner la metodología en práctica y seguir los pasos planificados?					
No se aprecia una diferencia temporal significativa entre la duración planificada y la ejecución en la práctica.					
Los estudiantes entendieron sin problemas las fases de la metodología.					
Se percibió que los estudiantes mostraron interés y disfrutaron la práctica teatral.					
La metodología elegida (<i>drama grammar</i>) permitió que los propios estudiantes fueran quienes elaborasen su conocimiento.					
La docente tuvo que intervenir mínimamente para guiar la práctica dramática.					
El trabajo en equipo de los estudiantes fue satisfactorio.					
El grado de participación de los estudiantes fue satisfactorio.					
Fue sencillo cumplir los objetivos propuestos en la propuesta de intervención.					
Fue sencillo conseguir que los estudiantes asimilaran los roles propuestos y se involucraran en el contexto de la historia.					
Se percibió una mejora en la producción oral durante las sesiones gracias a la práctica dramática.					
5 (muy de acuerdo), 4 (algo de acuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 2 (algo en desacuerdo), 1 (muy en desacuerdo)					

Fuente: elaboración propia.

Tabla 23. Escala de valoración para la práctica docente de las sesiones que usaron la metodología MoE.

Pregunta	1	2	3	4	5
¿Fue asequible poner la metodología en práctica y seguir los pasos planificados?					
No se aprecia una diferencia temporal significativa entre la duración planificada y la ejecución en la práctica.					
Los estudiantes entendieron sin problemas las fases de la metodología.					
Se percibió que los estudiantes mostraron interés y disfrutaron la práctica teatral.					
La metodología elegida (MoE) permitió que los propios estudiantes fueran quienes elaborasen su conocimiento.					
La docente tuvo que intervenir mínimamente para guiar la práctica dramática.					
El trabajo en equipo de los estudiantes fue satisfactorio.					
El grado de participación de los estudiantes fue satisfactorio.					
Fue sencillo cumplir los objetivos propuestos en la propuesta de intervención.					
5 (muy de acuerdo), 4 (algo de acuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 2 (algo en desacuerdo), 1 (muy en desacuerdo)					

Fuente: elaboración propia.

En las tablas Tabla 24 y Tabla 25 se pueden observar las encuestas de satisfacción dirigidas a los estudiantes para obtener la evaluación que estos realizan de las actividades realizadas en las sesiones donde se emplearon las técnicas dramáticas *drama grammar* y MoE, donde 1 significa "muy en desacuerdo", mientras que un 5 sería "muy de acuerdo".

Tabla 24. Escala de satisfacción para la evaluación de las sesiones que usaron la metodología *drama grammar* por parte de los estudiantes.

Pregunta	1	2	3	4	5
Las explicaciones dadas por la docente sobre la realización de las actividades fueron claras.					
He podido seguir adecuadamente las indicaciones y fases de la metodología.					
He disfrutado de la práctica dramática de improvisación en el aula.					
He disfrutado trabajando en grupos con mis compañeros/as.					
La práctica dramática en el aula me ha hecho sentir con mayor confianza en la práctica oral de inglés en el aula.					
La práctica dramática en el aula me ha hecho sentir con mayor confianza en la práctica oral de inglés fuera del aula.					
La utilización de ejemplos y contextos factibles de ser encontrados en la vida real relacionados con la temática medioambiental han aumentado mi curiosidad por el medioambiente y el desarrollo sostenible.					
Creo que los contenidos trabajados en clase son útiles en la vida real y los podré utilizar fuera del aula.					
He disfrutado más con esta metodología y técnicas didácticas que con las usuales.					
5 (muy de acuerdo), 4 (algo de acuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 2 (algo en desacuerdo), 1 (muy en desacuerdo)					

Fuente: elaboración propia.

Tabla 25. Escala de satisfacción para la evaluación de las sesiones que usaron la metodología MoE por parte de los estudiantes.

Pregunta	1	2	3	4	5
Las explicaciones dadas por la docente sobre la realización de las actividades fueron claras.					
He podido seguir adecuadamente las indicaciones y fases de la metodología.					
He disfrutado de la práctica dramática dentro del contexto del MoE en el aula.					
He disfrutado trabajando en grupos con mis compañeros/as.					
La práctica dramática en el aula me ha hecho sentir con mayor confianza en la práctica oral de inglés en el aula.					
La práctica dramática en el aula me ha hecho sentir con mayor confianza en la práctica oral de inglés fuera del aula.					
El desarrollo del huerto urbano en el MoE me ha hecho sentir capacitado respecto a mi dominio del inglés oral en el ámbito profesional.					
El desarrollo del huerto urbano en el MoE me ha hecho interesarme por iniciativas de desarrollo sostenible y temáticas medioambientales.					
Creo que los contenidos trabajados en clase son útiles en la vida real y los podré utilizar fuera del aula.					
He disfrutado más con esta metodología y técnicas didácticas que con las usuales.					
5 (muy de acuerdo), 4 (algo de acuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 2 (algo en desacuerdo), 1 (muy en desacuerdo)					

Fuente: elaboración propia.