

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

El teatro como herramienta para el aprendizaje del inglés: una propuesta de intervención

Trabajo fin de grado presentado por: Miren Maite Odriozola Ondarzabal

Titulación: Grado de Maestro en Educación
Primaria

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Director/a: Julio Peiró Sempere

Ciudad: Tolosa (Guipúzcoa)

Fecha: 23 de enero del 2015

Firmado por: Miren Maite Odriozola Ondarzabal

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos.

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre el teatro como recurso útil en el aula para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Su propósito es el de valorar los beneficios de su utilización, así como el presentar una propuesta práctica que sirva como una pauta orientativa para su aplicación en el aula. El teatro como actividad incluida dentro de la metodología de enseñanza de una segunda lengua favorece el desarrollo y la adquisición de todas las habilidades que el aprendizaje de un nuevo idioma requiere, tanto la lectura, la escritura, como la comprensión y la expresión oral. Por otra parte, contribuye a incrementar y fortalecer la confianza de los alumnos en sus propias posibilidades al permitir la contextualización y la adquisición de aspectos no lingüísticos, mediante la reproducción de situaciones familiares, además de permitir que experimenten con situaciones que, aunque puedan resultarles extrañas, pueden llegar a ser de gran utilidad en la vida real.

Palabras clave: Lengua inglesa, CLIL, teatro, dramatización, enseñanza de segundas lenguas, AICLE.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	4
1.1.- Justificación	4
1.2.- Objetivos	5
2.- METODOLOGÍA	6
3.- MARCO TEÓRICO	7
3.1.- Legislación	7
3.2.- Literatura.....	9
4.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA DE PRIMARIA.....	19
4.1.- Introducción.....	19
4.2.- Contexto sociocultural	20
4.3.- Objetivos	20
4.4.- Metodología	20
4.5.- Actividades.....	21
4.6.- Temporalización	28
4.7.- Atención a la diversidad	28
4.8.- Material	29
4.9.- Evaluación	29
5.- CONCLUSIONES	32
6.- LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	34
7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35
7.1.- Referencias bibliográficas.....	35
7.2.- Bibliografía	36
7.3.- Webgrafía.....	36

1.- INTRODUCCIÓN

1.1. – Justificación

En el aprendizaje de una lengua se pueden distinguir distintos aspectos de la misma que se suelen categorizar en cuatro grupos, como son, la lectura y la comprensión oral por una parte y la escritura y la producción oral por otra, de forma que éstas a su vez se agrupan en recepción y producción respectivamente. Desde una perspectiva histórica, la adquisición de una segunda lengua se trabaja por medio del aprendizaje de su gramática, es decir, a través de las normas que estructuran la formación de frases significativas, y el vocabulario, que consiste en el aprendizaje del sonido y la grafía del objeto o concepto designado en dicha lengua. Si bien ambos aspectos se trabajan conjuntamente, aprendiendo nuevas palabras y las reglas que permiten la estructuración de frases progresivamente más complejas, con frecuencia, este camino se recorre mediante la realización de tareas gramaticales y de lectura repetitivas, por las que el alumno adquiere un conocimiento pasivo a través de explicaciones, ejercicios escritos y lecturas y audiciones, con un objetivo previamente delimitado y restrictivo, que se centra en la comprensión de determinadas ideas o palabras. Así, el alumno después de leer un texto debe responder a una serie de preguntas al respecto mediante la elección de una opción (a, b, c, d) previamente establecida, siguiéndose un procedimiento similar con las audiciones. Por lo tanto, el alumno es testigo de unas conversaciones y lecturas, de las que no es partícipe y a las que no puede contribuir por medio de una producción propia. Se espera que una vez interiorizada la gramática y el vocabulario, el alumno sea capaz de realizar una producción propia tanto escrita como oral. Sin embargo, la realidad demuestra que hay un gran número de personas que no han podido desarrollar esa habilidad productiva mediante una simple exposición pasiva al idioma objetivo, lo que les ha llevado a asociar sentimientos de frustración hacia el aprendizaje del mismo, sintiéndose desmotivados e incapaces de lograrlo y llegando en muchas ocasiones al abandono después de años y años de dedicación. Indudablemente, no siempre es este el resultado, puesto que también se dan casos de alumnos que logran progresar en su aprendizaje y perfeccionarlo hasta niveles avanzados. No obstante, el número de alumnos que no lo logran o que experimentan grandes dificultades para hacerlo es lo suficientemente significativo como para cuestionarse la metodología seguida y plantear un cambio de estrategia. Al mismo tiempo, esto permitirá dar una respuesta más amplia a las diversas formas de aprendizaje de los alumnos. Se observa además que incluso aquellos alumnos que más avanzan con la metodología brevemente explicada en líneas anteriores también se benefician en gran medida cuando se enfrentan a la tarea de tener que expresarse naturalmente en el idioma de aprendizaje en un contexto determinado lo más real posible. Lamentablemente, en muchas ocasiones, solo aquellos que pueden permitirse desplazarse a un lugar donde se habla el idioma tienen acceso a estas experiencias e incluso ellos deben enfrentarse a ellas sin una preparación previa real en la que apoyarse.

Por todo lo expuesto en el párrafo anterior, el planteamiento, la estructuración y la incorporación e integración de actividades basadas en el uso del teatro se presenta como un recurso valioso que puede contribuir en gran medida a superar las dificultades señaladas y a la adquisición de las habilidades necesarias que hagan posible que el alumno pueda comprender y expresarse con la mayor naturalidad posible en la segunda lengua. Por una parte, el teatro facilita y fomenta una participación activa de los alumnos, quienes pasan a ser el centro de su aprendizaje, contribuyendo a crear un clima más distendido o festivo en el aula, lo que reduce la tensión y proporciona oportunidades de éxito en las que los errores no se viven como fracasos sino como oportunidades de aprendizaje. Todo ello contribuye a una mayor motivación y a un incremento en la percepción de las propias capacidades personales, lo que redundará en un clima que permite progresar y mejorar mediante una experiencia positiva de aprendizaje.

1.2.- Objetivos

El objetivo general que se persigue lograr por medio de la presente propuesta de intervención es el siguiente:

- Elaborar una propuesta de intervención para el curso de 6º de primaria, basada en la incorporación del teatro como recurso de aprendizaje, a fin de desarrollar habilidades comunicativas tanto verbales como no-verbales mediante el uso de contextos que reflejan situaciones reales.

Partiendo del objetivo general indicado, se desarrollarán los siguientes objetivos específicos:

- Aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a situaciones cotidianas.
- Implicar activamente a los alumnos para lograr un aprendizaje significativo.
- Realizar tareas que faciliten la comunicación oral, tanto en su vertiente verbal como no verbal.

2.-METODOLOGÍA

Las fuentes consultadas a la hora de elaborar la presente propuesta de intervención han sido seleccionadas atendiendo principalmente a un criterio de autoridad, de manera que la documentación consultada debía estar avalada por su divulgación en alguna publicación especializada reconocida o bien por alguna institución educativa como una universidad al tratarse de tesis doctorales o estudios de fin de grado. La inmensa mayoría de las fuentes consultadas están redactadas en inglés, ya que la búsqueda realizada en español no produjo resultados destacables o no permitía el acceso a las mismas.

Por otra parte, también se ha concedido importancia al criterio de actualidad, si bien las fuentes consultadas abarcan un periodo bastante amplio que se extiende desde 1990 hasta 2013. Se da la circunstancia de que muchas de las fuentes más recientes se basan en autores cuyos trabajos se remontan unos años en el tiempo, apoyándose en sus fundamentos, pero sin superarlos, por lo que siguen teniendo plena validez a la luz de las conclusiones extraídas por dichas fuentes. Cabe indicar que muchas de ellas señalan la necesidad de que se realicen trabajos de investigación más profundos y exhaustivos que permitan sustentar con mayor autoridad las conclusiones por ellas extraídas, avalándolas total o parcialmente o bien refutándolas.

Finalmente, los recursos utilizados para obtener acceso a las fuentes han sido principalmente las siguientes: la biblioteca de la UNIR y scholar.google.es, accediendo a través de ellas a otros recursos como: The Internet Journal, Skemman, UC Research Depository o CCSenet, entre otros.

3.- MARCO TEÓRICO

3.1.- Legislación

La Educación Primaria se articula por medio de la Ley Orgánica 2/2003 (Gobierno de España, 2006), de 3 de mayo, artículos 16 a 21, que ha sido modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), (Gobierno de España, 2013). Por su parte por medio del Real Decreto 126/2014 (Gobierno de España, 2014), de 28 de febrero, en desarrollo de la ley orgánica se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En su artículo 7 el citado R.D. establece los objetivos de la educación primaria, siendo los aspectos más relevantes para la presente propuesta de actuación los recogidos en los apartados d, f, j y m, de forma que el conocimiento, la comprensión y el respeto a las diferencias se recogen como fines de la misma. Asimismo, la competencia comunicativa básica en una lengua extranjera, la utilización de diversas formas artísticas, entre las que se podría enmarcar el uso del teatro, junto con el desarrollo de la capacidad afectiva de los alumnos tanto a nivel personal relacional forman parte de las aspiraciones de la presente regulación. Todos estos aspectos se verían reforzados mediante el uso del teatro como recurso, al hacer posible su desarrollo directa o transversalmente, fomentando una educación menos compartimentada.

Por otra parte, el artículo 13 de la ley establece los principios generales relativos al aprendizaje de lenguas extranjeras, dando prioridad a la comprensión y la expresión oral, aspectos éstos sobre los que se pretende incidir en particular con la presente propuesta.

Finalmente, en el anexo I de la ley se regula todo lo relativo a las materias troncales, dentro de las cuales se encuentra el aprendizaje de una primera lengua extranjera. Una vez definidas las bases sobre las que se cimentará el proceso de enseñanza-aprendizaje, se exponen los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables estructurándolos en cuatro bloques, siendo los bloques dos y cuatro, relativos a la “Producción de textos orales: expresión e interacción” y “Producción de textos escritos: expresión e interacción”, los más relevantes para el presente estudio. De esta forma, la totalidad del contenido de la materia recogido en el bloque 2 se trabajaría de forma explícita, activa y directa por medio del teatro. Por su parte, los contenidos recogidos en el bloque 4 serán de especial relevancia en las actividades que requieran una preparación y planificación escrita previa por parte del alumno. Por consiguiente, este tipo de actividades incidiría asimismo en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, tanto a nivel de comprensión como de producción al obligar al alumno a plantearse cuestiones como la adecuación y conveniencia de utilizar unas u otras formas de expresión de manera que esta labor previa facilitará una mayor inmediatez en futuras situaciones en las que no exista una planificación escrita previa.

En conclusión, la validez y relevancia de la presente propuesta se sustenta claramente en lo dispuesto por la ley vigente, tanto en los objetivos establecidos, en los principios generales, como

en los contenidos establecidos para la materia, incidiendo además en la transversalidad que la normativa contempla en su artículo 10.

Si bien la ley estatal es de obligado cumplimiento por todas las administraciones del estado, aquellas comunidades autónomas que tienen transferida la competencia en materia de educación, pueden regular sobre ella desarrollando la legislación estatal adaptándola a las características específicas de su territorio. La presente propuesta de intervención se formula dentro del marco de la comunidad autónoma del País Vasco, por lo que deberá sustentarse y adecuarse a lo legislado por dicha autonomía, además de a lo establecido por la normativa estatal española. Por lo tanto, una vez constatada su sustentación en la legislación estatal se procederá a analizar la normativa autonómica que debe respaldarla a su vez.

La normativa básica del País Vasco vigente en materia de educación está desarrollada por el Decreto 175/2007 (Gobierno Vasco, 2007), parcialmente modificada por el Decreto 97/2010 (Gobierno Vasco, 2010), junto con 5 anexos, siendo el anexo cuarto, en especial el apartado referente a lenguas, el que nos incumbe de forma específica de cara a sustentar legalmente la presente propuesta.

De esta suerte, el Decreto 97/2010 en su artículo único, apartado tres modifica la letra b) del apartado cuarto del artículo 8 del decreto anterior por la que se fijan los objetivos de la Educación Básica, estableciendo como objetivo, y cito textualmente: “Comprender y expresar con corrección, propiedad y autonomía básica, textos y mensajes orales y escritos en una o más lenguas extranjeras, utilizándolos para comunicarse, para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje” (Gobierno Vasco, 2010). A la vista de dicho objetivo, el uso del teatro se presenta como una herramienta especialmente útil en el desarrollo de las habilidades requeridas.

Por su parte el anexo IV del decreto, cuyo total contenido se ciñe a lo referente al aprendizaje de las lenguas, tanto oficiales como extranjeras, regula los objetivos específicos de la materia para la Educación Primaria en el País Vasco. De entre ellos, los más significativos de cara a la presente propuesta de intervención establecen lo siguiente (respetando la numeración establecida en la fuente de origen):

1. Comprender discursos orales y escritos de situaciones de comunicación propias del entorno escolar, relacionados con sus experiencias e intereses, e interpretarlos para utilizar el resultado de la lectura o escucha para responder a metas personales, sociales o académicas.
2. Expresarse oralmente y por escrito en situaciones de comunicación propias del entorno escolar, con adecuación, coherencia y corrección suficientes, sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos para responder a necesidades comunicativas habituales.

3. Conversar de manera adecuada en situaciones habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y controlar la propia conducta, desarrollar una comunicación interpersonal eficaz y construir conocimiento de manera compartida.
5. Reflexionar sobre el sistema y las normas de uso de la lengua extranjera en relación con los procedimientos de comprensión y producción, e identificar aspectos fonéticos, de ritmo, acentuación y entonación, así como estructuras lingüísticas y aspectos léxicos de la lengua para favorecer su uso adecuado, coherente y correcto.
7. Utilizar la lengua extranjera para descubrir otras realidades y otras culturas mostrando una actitud positiva de comprensión, respeto y colaboración.
9. Manifiestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje para mejorar la competencia comunicativa. (Gobierno Vasco, 2007)

A la vista del conjunto de los objetivos citados, la inclusión de actividades teatrales se presenta como una alternativa de gran utilidad derivada del hecho de que su desarrollo requiere de tareas y aptitudes con las que se incide en mayor o menor medida en los objetivos citados. Del mismo modo, se desprende que resulta necesaria la adecuación de dichas actividades a los intereses del alumno, vinculándolas a contextos que les resulten familiares y por lo tanto significativos y motivadores. La utilización del teatro posibilita y fomenta no solo la adquisición y práctica de los aspectos lingüísticos de la lengua, sino también la reflexión sobre aspectos del lenguaje que van más allá de lo meramente lingüístico, como la adecuación del lenguaje al contexto del lugar, del momento y de los protagonistas implicados. Asimismo, requiere poner en práctica los conocimientos adquiridos, la capacidad de escuchar y transmitir mensajes, así como desplegar una actitud adecuada y acorde a una variedad de situaciones, que le podrán ser de utilidad en su vida, más allá de la escuela. Además, proporciona oportunidades de experimentar el éxito en el desempeño de tales habilidades, lo que redundará en una mayor y mejor percepción de sus destrezas personales, haciendo posible un incremento de su autoestima y con todo ello una mayor eficacia en sus competencias comunicativas.

3.2.- Literatura

El proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier materia es de una gran complejidad y por ello objeto de numerosos y variados estudios e investigaciones. Se trata de determinar la metodología más conveniente, es decir, la forma más eficaz de proceder de manera que el aprendizaje sea significativo y contribuya consecuentemente a la formación integral del alumno. No sólo se debe tratar de cumplir los objetivos marcados por la ley, sino que además se debe proceder de la forma más enriquecedora posible para el alumno, de forma que éste pueda desarrollar todo su potencial. Es por ello que resulta imprescindible prestar especial atención a las

contribuciones que los estudiosos de la materia han aportado hasta el momento, puesto que deberán guiarnos en nuestras decisiones. Ciñéndonos al tema de la presente propuesta, el uso del teatro como una herramienta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, existen abundantes y variados estudios. No obstante, cabe señalar la existencia de diversas situaciones dentro del aprendizaje de una segunda lengua. Así, en numerosos casos los estudios e investigaciones se centran en la adquisición de esta segunda lengua por parte de niños inmigrantes que se encuentran inmersos en una escuela con otros niños cuya primera lengua es la que los primeros tratan de aprender. Por el contrario, otros estudios se centran en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera para todos los alumnos implicados. Si bien existen diferencias, como la cantidad y calidad de la exposición al idioma objetivo o las horas de dedicación y recursos utilizados (aulas especiales de atención más personalizada), también tienen muchos elementos comunes y extrapolables, puesto que en ambas situaciones los alumnos se enfrentan a la ardua tarea de aprender un segundo idioma que les es ajeno. Del mismo modo, se observa que el contexto del aula limita e impone unas condiciones contextuales de forma que el uso del teatro como herramienta para la adquisición de un segundo idioma se presenta como un recurso extremadamente valioso que puede contribuir a superar, o al menos a mitigar algunas carencias que se presentan en el aprendizaje en un contexto únicamente escolar. Entre otros se podrían citar la artificialidad del lenguaje al que se expone al alumno al no estar en contacto con hablantes nativos y depender de los libros de texto y grabaciones para tal fin, la escasez de un uso práctico, que es proporcionado por el libro de texto en la mayoría de los casos, junto con la ausencia de una percepción de la utilidad o aplicabilidad a la vida personal del alumno de lo aprendido en el aula.

En un intento de establecer los vínculos entre el aprendizaje de un segundo idioma y el uso del teatro, los autores Eun y Lim (2009) proceden a analizar la cuestión en base a la teoría del desarrollo de Vygotsky estableciendo la importancia de la mediación en el aprendizaje humano, de tal forma que es mediante la interacción con los demás como el alumno realiza su primer aprendizaje, procediendo a su interiorización en una segunda fase produciéndose una adaptación personal e individual del mismo. Para que se dé este proceso, es imprescindible que el alumno dote de significado a las interacciones sociales en las que interviene o suceden a su alrededor, siendo capaz de ampliar ese significado en una fase más avanzada, de forma que podrá extrapolarlo a situaciones similares, dotarlo de diferentes matices eligiendo los convenientes a cada contexto y aportando de esta forma sus características individuales a las futuras interacciones. Asimismo, argumentan que debido a que el desarrollo de los conceptos precede al aprendizaje de las palabras para designarlos y al hecho de que los alumnos ya poseen un sistema lingüístico significativo propio, como es el de su primer lenguaje, conviene aprovecharlo para facilitar la adquisición de los conceptos del segundo lenguaje. Igualmente, arguyen que la alfabetización en un lenguaje se produce en una fase posterior, desarrollándose en una etapa más temprana los conceptos y las habilidades conversacionales, por lo que abogan por el uso del teatro, al permitir éste afianzar el desarrollo conceptual y oral del lenguaje. Por otra parte, la escasa exposición del alumno a variados

contextos reales, así como la ausencia de significados unívocos de los elementos del lenguaje en la mayoría de los casos hace imprescindible que deban ser enseñados explícitamente, para lo que el profesor deberá esforzarse en crear una gran variedad de situaciones que requieran de las más diversas interacciones sociales posibles, en un intento de asemejar las condiciones de aprendizaje a la vida real. A este fin, resulta necesario que los temas y situaciones planteados sean cercanos y de interés para el alumno, ya que contribuirá a una mayor implicación del mismo en su aprendizaje además de hacerlo más significativo, con los beneficios que de ello se derivan.

Por su parte Sirisrimangkorn y Suwanthep (2013) abordan el tema desde una vertiente distinta y realizan una investigación que definen como cuasi-experimental por medio de dos grupos que reciben un trato y unas instrucciones diferentes. Su objetivo consiste en determinar si el uso integrado de actividades de *role-play* basadas en el teatro junto con el aprendizaje cooperativo denominado STAD ¹reportan beneficios significativos al desarrollo de habilidades comunicativas orales y a la implicación emocional de los alumnos en el aprendizaje del inglés en este caso concreto. Si bien dicha investigación se realiza con alumnos universitarios podemos considerar que las conclusiones que de ella se derivan son relevantes y en gran medida extrapolables al contexto escolar de niños de primaria en su último curso. En el preámbulo de su estudio indican algunos de los beneficios e inconvenientes de la incorporación de actividades dramáticas al aprendizaje. Entre los beneficios mencionan el hecho de que el teatro aporta un contexto a la escucha y a la producción de lenguaje significativo, creando un ambiente comunicativo auténtico que hace posible un mayor desarrollo del lenguaje hablado, que permite superar los posibles temores iniciales y proporciona al alumno ocasiones de experimentar sus habilidades comunicativas con éxito, lo que conlleva un incremento de su autoestima y una mayor motivación, dando lugar a un aumento de la participación. Por el contrario, dentro de las críticas más extendidas al uso del teatro se encuentran la cantidad de tiempo que su aplicación en el aula requiere, dificultando de esta forma el cumplimiento del currículo establecido. Igualmente, hay quien considera estas actividades superfluas, al entender que se desvían del proceso de aprendizaje que denominan serio. Todo ello lleva a estos autores a plantearse esta investigación, con el objetivo de dar respuesta a dos cuestiones, como son:

- ¿Cómo afecta la integración del *role-play* basado en el teatro y el trabajo cooperativo STAD a las habilidades orales de los alumnos?
- ¿Cómo afecta dicha integración a la motivación y autoestima de los alumnos?

La investigación llevada a cabo con 40 estudiantes les permite concluir que de la integración de las citadas actividades y del trabajo cooperativo se derivan beneficios personales y para el aula así como un desarrollo de las habilidades orales tanto verbales como no verbales. A nivel de aula, ejercitan la escucha, perfeccionan sus habilidades de debate, exposición, trabajo en grupo, además de relacionarse personalmente con sus compañeros, poniendo en práctica lo ya aprendido. Por

¹ Student Teams Achievement

último, la motivación y autoestima de los alumnos se incrementa, ya que el aprendizaje se realiza en un contexto interactivo percibido como seguro, de manera que se sienten más libres a la hora de participar y comunicarse.

Finalmente, aunque los beneficios parecen confirmarse, no se debe pasar por alto el hecho de que la investigación se realizó a muy pequeña escala, por lo que conviene tomarlos como indicios que deben ser confirmados por un estudio más amplio.

Friðriksdóttir (2012) por su parte experimenta en su tesis con el uso del payasear y la improvisación, esta vez con un grupo de 12 niños en el 6º grado. A diferencia de la experiencia anterior, en este caso no se trata de un proceso investigativo propiamente dicho, ya que el autor se basa en sus observaciones personales, sin que exista un grupo de control, ni cuestionarios, ni pre-test o post-test. Ambos hechos, el escaso número de alumnos y el procedimiento, no le dotan de la entidad suficiente para que sus conclusiones sean concluyentes, si bien sí tienen valor orientativo. En el desarrollo de su tesis menciona a diversos estudiosos del tema, sobre cuyos trabajos cimienta su estudio e hipótesis de partida. De este modo, Chauhan (2004; citado en Friðriksdóttir, 2012) señala que por medio del teatro se crean oportunidades para que los alumnos se comuniquen de forma auténtica contribuyendo a reforzar la confianza de los alumnos para utilizar el lenguaje fuera de la clase, haciendo posible que adquieran o perciban rasgos de la flexibilidad del lenguaje diario.

A continuación alude a los problemas y beneficios del uso del teatro indicados por Culham (2002; citado en Friðriksdóttir, 2012), como son las actitudes negativas y tradicionales, su percepción como herramienta inválida y el desconocimiento del método de enseñanza centrado en el alumno entre los primeros, mientras que entre los segundos se citan su adecuación a las teorías de TPR², su influencia en la disminución del estrés asociado al aula de lenguaje, así como en el aumento del nivel de confianza de los alumnos, junto con la motivación para leer y escribir.

El autor concluye que existe amplia evidencia de que el uso del teatro produce un aumento significativo de la confianza, autoestima y la motivación. Igualmente, permite cumplir los objetivos del método comunicativo (CLT³), ofreciendo a los alumnos oportunidades únicas para la negociación de significados.

Belliveau y Kim (2013) manifiestan que aunque parece existir un interés generalizado entre los docentes atraídos por un enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua por el uso del teatro, éste no está muy extendido y en las ocasiones en que se aplica se hace de forma limitada, memorizando diálogos superficiales o juegos que no se enmarcan dentro del currículo. Igualmente, destacan una serie de beneficios derivados del uso del teatro, como el hecho de que el teatro ofrece a los alumnos oportunidades para experimentar con el lenguaje en un ambiente propicio a la comunicación, mediante la creación de situaciones contextualizadas y estableciendo un objetivo o propósito a lograr en cada caso, de forma que les permite percibir

² Total Physical Response

³ Communicative Language Teaching

significados y patrones mediante el uso y la escucha. Para ello se recurre a variadas actividades que requieren de diversas habilidades como la negociación, el intercambio de información e ideas, la simulación o la fantasía, siendo necesario además que se efectúe mediante una interacción entre los alumnos en un contexto socialmente definido que les empuja a experimentar y encontrar la mejor forma de expresar lo que desean o deben comunicar. Todo ello conlleva una mayor participación, además de más activa, por parte de los alumnos, potenciándose al mismo tiempo el desarrollo de la competencia comunicativa junto a la fluidez en el lenguaje. Por todo ello, concluyen que el teatro se presenta como un gran recurso para el fomento y aplicación de una metodología comunicativa en la enseñanza del lenguaje.

Finalmente, concluyen resaltando la necesidad de una mayor evidencia empírica sobre la materia, puesto que la mayoría de los estudios sobre los que han basado su experiencia consisten en gran medida en informes descriptivos de carácter intuitivo, basados en observaciones, interpretaciones y anécdotas personales de los estudiosos que los han elaborado. Por consiguiente, resulta imprescindible un enfoque más investigador y sistemático que permita llegar a comprender de qué manera influye el uso de una pedagogía basada en el teatro en el aprendizaje de una segunda lengua.

Paul Davies (1990) destaca la idea de que cuando se habla del uso del teatro como recurso para el aprendizaje de una lengua lo que se busca con ello no consiste en una representación ante un público, sino que su valor reside en sí mismo, en la actividad en sí, en lo que hace surgir. La representación se lleva a cabo por medio del lenguaje y como actividad imaginativa, si bien en ocasiones puede ser interpretada ante un público si así lo desean los alumnos. Asimismo, recalca la idea de que debe consistir en una actividad comunicativa, en la que los alumnos deben hacer sus elecciones, siendo apta para todo tipo de edades, siempre y cuando estén preparados para ello a nivel de conocimientos previos y se cree un ambiente en el que se sientan seguros. De esta manera, el centro de atención se desplaza del profesor a los alumnos, garantizándoles el máximo de tiempo posible de práctica oral.

No obstante, Davies hace hincapié en la necesidad de una buena planificación de las actividades, siendo conscientes en todo momento de cuál es el objetivo que se pretende alcanzar. Para ello, resultará esencial establecer qué se espera de los alumnos, si poseen los recursos necesarios para poder llevar a buen fin la actividad y qué se esperará de ellos. En un intento de concretar, realiza una propuesta de cinco pasos con el fin de integrar el teatro en al aula:

- Presentación del tema, idea o problema.
- Discusión en grupos de qué van a hacer y cómo lo harán.
- Experimentaciones dentro de sus grupos de distintas alternativas de representación hasta que encuentran la que les satisfaga.
- Interpretación de su solución ante otro grupo o toda la clase.

- Discusión de la solución con toda la clase de forma estructurada, centrándose en lo realizado y el porqué de esa elección, planteándose finalmente que habrían hecho ellos ante una situación similar.

A continuación Davis analiza diversos tipos de actividades teatrales como el mimo, la simulación, el *role-play*, obras escritas, la creación de obras propias, la improvisación e incluso el uso del libro de texto con fines dramáticos, explicando brevemente en qué consiste cada una y lo que aportan al alumno y al aula.

Para finalizar, concluye que el teatro permite acercar el libro de texto a la realidad aportando naturalidad a los diálogos y haciendo posible que los alumnos adquieran experiencia sobre cómo comportarse y solucionar situaciones comunes y de cierta complejidad. Al mismo tiempo, contribuye a que los alumnos enlacen el pensamiento con la expresión y creen situaciones para la escucha y la comunicación no verbal, favoreciendo activamente al desarrollo de la fluidez oral. Por todo ello, al igual que lo hicieron Belliveau y Kim (2013), considera que si se utiliza como parte de la metodología aplicada a la enseñanza de la lengua, el teatro colabora al desarrollo de la competencia comunicativa, pudiendo dar lugar también a actividades de lectura y escritura.

Según Davies, el teatro permite que los alumnos expresen su propia personalidad y recurran a sus capacidades innatas de imitación y expresión, lo que despierta su interés e imaginación. Por medio del teatro aprenden a ser flexibles, incrementan la confianza en sus propias capacidades y mejoran su motivación y madurez, a la vez de que no solo su mente está inmersa en el aprendizaje, sino que también deben implicarse físicamente a tal fin. El teatro trae al aula parte del mundo exterior.

Por su parte, Wan Yee Sam (1990) lleva a cabo una exposición detallada y concisa de variados aspectos relevantes al tema planteado. Comienza analizando una serie de conceptos básicos de entre los destaca el enfoque comunicativo indicando que se refiere a las teorías de la enseñanza de la lengua cuyo objetivo principal es la competencia comunicativa y enmarca el teatro dentro de la misma describiendo una serie de características y principios por los que se rigen dichas actividades comunicativas. Entre las primeras el autor destaca que son significativas al tener establecido un objetivo que excede la mera práctica de ciertas estructuras, son interactivas, se utiliza material auténtico, lo más realista posible y se basan en el principio del vacío de información. Respecto a los segundos, los principios que deben guiar las actividades, menciona las siguientes:

- El alumno debe saber lo que está haciendo, qué se espera de él.
- Es necesario trabajar el contexto en su conjunto, ya que el aprendizaje de sus componentes de forma individualizada no garantiza que se aplique con éxito dentro del contexto apropiado.
- El proceso es tan importante como la forma.

- La mejor forma de aprender es llevándolo a la práctica, es decir, mediante la acción y aplicación.
- Los errores no siempre lo son, ya que cada etapa de aprendizaje requiere de un nivel de flexibilidad diferente.

El teatro por sus características se encuadra plenamente dentro de este enfoque al fomentar la comunicación entre los alumnos y proporcionar ocasiones de uso de la lengua que se aspira a aprender. Ello le lleva a mencionar algunos de los valores del teatro en la educación, entre los que destaca el hecho de que despierta la imaginación haciendo que el aprendizaje sea más realista y significativo. Asimismo, por sus cualidades el teatro fomenta el desarrollo social, intelectual y emocional del alumno. Además, aumenta la motivación y al ser necesario trabajar en grupo fomenta el sentido de la responsabilidad y la cooperación. Igualmente, se presenta como beneficiosa para la superación de problemas emocionales y de comportamiento y motiva al docente a satisfacer las necesidades e interés de los alumnos.

A continuación Wan Yee Sam (1990) procede a analizar dos tipos de actividades dramáticas aplicables en el aula y finaliza enumerando las ventajas del uso del teatro señalando que incita a la interacción entre alumnos mediante conversaciones auténticas, promueve la fluidez, contribuye a la consolidación de lo ya visto en el aula, desarrolla la sensibilidad, el discernimiento, aumenta la motivación, prepara al alumno para la vida real y lo impredecible, siendo al mismo tiempo percibido como un cambio en la rutina del aula. No obstante, no se conforma con esto y pasa a enumerar también una serie de desventajas. Alude a la artificialidad de algunas de las situaciones que en ocasiones se plantean, así como su falta de interés para los alumnos. Al tratarse de actividades que implican un gran intercambio de lenguaje y actividad física, en ocasiones resulta complicado para el docente supervisar el rendimiento de sus alumnos. Por otra parte, éstos pueden sentirse cohibidos, incómodos y poco espontáneos, por lo que cobra vital importancia la elección de papeles apropiados para cada alumno y, en ocasiones, se pierde la espontaneidad al preocuparse en exceso sobre el “qué” decir. Igualmente, las incorrecciones formales o gramaticales no son corregidas por el docente, al no ser éste el objetivo de la actividad. Su preparación requiere de una gran cantidad de tiempo, resultando impredecible la duración de las actividades, al variar en cada grupo. Junto a ello, al tratarse de actividades centradas en el alumno el docente puede temer perder el control e incluso puede darse el caso de que los alumnos se dejen llevar y se comporten inadecuadamente. La última desventaja que cita resulta de especial interés, ya que advierte de la posibilidad de que no sean actividades adecuadas para todos los niveles al invitar a la conversación y discusión, requiriendo ambas de un mínimo nivel de competencia comunicativa previa para poder proceder. Por ello, aconseja una exhaustiva planificación previa.

Como conclusión resalta el valor del teatro como actividad significativa para el aprendizaje y aconseja su inclusión como parte integral de la metodología de enseñanza de una segunda lengua.

Anna Corral (2013) analiza las formas que el uso del teatro puede adoptar en su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua, planteándose además la cuestión de qué es lo que la teatralización aporta. En su opinión, su mayor aporte reside en la posibilidad que ofrece de incluir variados elementos en una sola actividad, integrando aspectos discursivos, como el contenido y la forma de transmitirlo, junto a aspectos sociolingüísticos, como las referencias culturales y reglas sociales, y otros estratégicos, que les permitan abordar y superar dificultades. Añade que es una actividad motivadora que ayuda a los alumnos, sobre todo a los más tímidos, a superar el retraimiento que condiciona su aprendizaje y les impide desarrollar su potencial. Por último, menciona que la necesidad de repetir los diálogos contribuye activamente no solo al afianzamiento del conocimiento, sino también a la mejora de la pronunciación y entonación, mostrando un gran valor a la hora de interiorizar lo aprendido y lograr una comunicación espontánea.

Incide a continuación en el valor del teatro para trabajar el lenguaje en su totalidad, sin restringirlo a una sola estructura o grupo léxico, ampliando las posibilidades de exploración e interiorización, permitiendo enlazar diversos y variados contenidos y formas y facilitando su aprendizaje por medio de su integración contextual. A este respecto, hace referencia a la habitual aplicación de los juegos de dramatización abiertos y semidirigidos, abogando con la inclusión de los dirigidos, cuyo uso no es tan frecuente. Sin menoscabar la importancia de los dos primeros tipos de actividades, destaca algunos de los posibles peligros derivados de ellas, como puede serlo el hecho de que, si se le deja total libertad, el estudiante tenderá a utilizar aquellas estructuras y vocabulario que ya conoce y con el que se siente cómodo evitando correr riesgos que puede considerar innecesarios, mientras que los juegos semidirigidos se suelen limitar a unas pocas estructuras y frases que tampoco dan respuesta a las necesidades de estructuración e interiorización del lenguaje del alumno. Por el contrario, los juegos dramáticos dirigidos permiten al profesor trabajar con los alumnos de forma sistemática la adquisición de determinadas estructuras y vocabulario de cierta complejidad al proponer situaciones que obligan a su uso, lo que les llevará fuera de su zona de confort y a la práctica y adquisición de nuevos recursos.

La autora concluye que el uso del teatro resulta eficaz para el logro de la competencia lingüística al permitir trabajar sus distintos componentes de forma integrada, traspasando la mera destreza lingüística e incluyendo la social, cultural y estratégica, siendo de gran utilidad a la hora de asentar los conocimientos.

Por su parte, B.R. Neal (2012), centra su tesis final en establecer cómo incide el uso del teatro en la enseñanza de una segunda lengua sobre la motivación y la autoconfianza de los estudiantes. Ambos aspectos han sido ampliamente comentados en los anteriores artículos y tesis como dos de los beneficios que la teatralización genera y este estudioso ahonda sobre los mismos. Con el fin de sustentar la existencia de dichas ventajas hace referencia a diversos trabajos realizados por estudiosos del tema, que vienen a corroborar lo ya mencionado en los previos

documentos. Igualmente realiza una pequeña investigación por medio de cuestionarios y observaciones personales con dos aulas de alumnos de 14-16 años.

En su tesis argumenta que las actividades dramáticas resultan especialmente ventajosas para aquellos alumnos que tras años de instrucción formal sobre la segunda lengua, tienen dificultades con aspectos relativos a la misma como pueden ser la diferencia entre el lenguaje formal e informal o en contextos emotivos, ya que les permite experimentar con gran variedad de situaciones que les permitirán percibir e interiorizar estos matices, lo que les guiará a la hora de elegir entre las distintas opciones, permitiéndoles seleccionar aquellas que resulten más apropiadas al contexto, modificando el lenguaje para que se adecúe al mismo. En su opinión, esto es posible porque el lenguaje utilizado en las actividades teatrales se asemeja más a la realidad, siendo más auténtico.

El autor argumenta que este tipo de actividades son percibidas por el alumno como un juego y no como trabajo transformando el proceso de aprendizaje en algo divertido y con lo que disfruta, lo que resulta en un aumento de la motivación. Por otra parte, diversos estudios demuestran que la motivación y la confianza en las propias posibilidades son dos cuestiones que se retroalimentan, de tal forma que un incremento en cualquiera de los dos repercute favorablemente también en el otro y las conclusiones de su investigación corroboran este punto.

Finaliza su tesis acentuando la necesidad de preparar y explicar las actividades con esmero a fin de lograr captar el interés de los alumnos y lograr que se involucren activamente. Sin embargo, aconseja no forzar a ningún estudiante a participar en contra de su voluntad, pudiendo optar por implicarlo poco a poco por medio de papeles mudos hasta vencer su resistencia o bien comenzando a introducir el uso del teatro por medio de sencillas actividades que permitan superar posibles temores o recelos iniciales.

Por último, algunas de las cuestiones que más obstaculizan la inclusión del teatro dentro de la metodología empleada para la enseñanza de una segunda lengua son las dificultades que los profesores experimentan a la hora de intentar llevarlas a la práctica. De entre las quejas más repetidas Judith G. Royka (2002) destaca la falta de preparación en el ámbito del teatro, el miedo al ridículo ante sus alumnos, el cuestionamiento del teatro como un método serio de aprendizaje y el tiempo de preparación que exige; cuestiones todas ellas a las que trata de dar respuesta. Resulta evidente la necesidad de encontrar pautas que sirvan de guía a la hora de elegir, enfocar y aplicar las actividades más convenientes para cada caso concreto. La autora realiza una serie de sugerencias que puedan contribuir a dicha labor y a tal objeto destaca la necesidad de crear un ambiente en el que tanto el profesor como los alumnos se sientan seguros y les permita romper posibles barreras que les impidan expresarse a través del teatro. A tal fin, convendría comenzar mediante sencillas actividades preparatorias o role-plays con los que todos se sientan cómodos. El uso de libros especializados en actividades teatrales aplicadas a la enseñanza resulta de gran ayuda al estar redactados con explicaciones detalladas de las mismas y de su proceso, lo que facilita la

labor del profesor reduciendo el tiempo de preparación, además de permitirle familiarizarse con ellas y llevarlas a buen término. Finalmente, insiste en la necesidad de que el teatro como herramienta sea considerada materia de aprendizaje dentro del currículo de preparación para el docente.

Los estudios mencionados representan una muestra de la amplia cantidad existente sobre la materia. Sin embargo, son muchos los autores que consideran necesaria una investigación amplia y sistemática que haga posible extraer conclusiones que permitan comprender los mecanismos del teatro, es decir, por qué y la forma en que influye en el aprendizaje del estudiante. Mientras tanto, y en vista de los estudios existentes, se puede concluir que la inclusión del teatro dentro de la metodología de enseñanza contribuye al logro de la competencia lingüística, favoreciendo el desarrollo social, intelectual y emocional de los alumnos, permitiendo cumplir los objetivos del método CLT y respetando las fases naturales en la adquisición del lenguaje. Asimismo, su integración conlleva un incremento de la autoestima y la motivación del estudiante mediante las oportunidades de experimentar con éxito que le proporciona.

4.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA DE PRIMARIA

4.1.- Introducción

El aula es el lugar en el que se produce la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, el lugar donde los alumnos y el profesor se encuentran y relacionan, interactúan y se comunican, creando vínculos que condicionan todo el proceso. Mediante esta propuesta se busca que esta comunicación y conocimiento mutuo no se compartimente en dos bloques, en los que se encontrarían los alumnos y el docente separados por una barrera invisible, sino que todos ellos se interrelacionen de forma que todos ellos contribuyan con sus aportaciones, se sientan libres para experimentar y desplegar sus recursos, evolucionando todos juntos de tal forma que todos sean parte activa de su aprendizaje. De este modo los alumnos se hacen dueños de su aprendizaje y se sienten más responsables de lo que sucede dentro de su territorio, el aula, lo que fomenta la reflexión y la contribución activa. Al tratarse de alumnos que ya han adoptado comportamientos estereotipados pueden surgir dificultades que serán superadas con facilidad si se sienten en un ambiente protegido. Con el tiempo lograrán desarrollar sus propias formas de actuar haciendo posible la creación de recursos repetibles y transferibles con los que experimentar, pero sin olvidar que serán parte de su evolución personal en relación con los demás. El aula nos permite recrear la realidad cuando esta no es accesible de otra forma.

La introducción de nuevas formas de trabajo presenta múltiples beneficios al hacer posible que se llegue a más alumnos. Se trabaja mediante actividades más flexibles y abiertas, en las que no existe una sola respuesta o solución, sino que además de ser diversas, las interacciones con los compañeros modifican las posibilidades, ampliándose las respuestas posibles de modo que todos pueden encontrar su forma personal de contribuir, aportando con ello pinceladas de su personalidad. Asimismo, el uso del teatro como herramienta de aprendizaje les permite crear un personaje que les haga sentir seguros y más libres para experimentar, además de fomentar la transversalidad y el conocimiento, y con ello la apreciación de otras actividades, pudiendo valorarlas en todo lo que éstas les aportan.

En último lugar, cabe mencionar que cada vez son más frecuentes las voces que discrepan con el sistema educativo imperante, cobrando mayor importancia que las propuestas que no se limitan a discrepar, sino que además tratan de aportar medidas que contribuyan a superar el paradigma actual. Dentro de este contexto encontramos propuestas como la promovida por el grupo constituido bajo el nombre de *Pedagogías Invisibles*, quienes promulgan la necesidad de superar el marco actual y buscar formas de aprendizaje alternativas, superando el concepto de asignatura o aprendizaje estanco y busca la transversalidad en sus propuestas, combinando el arte con todo tipo de aprendizaje, tratando a su vez de destacar la necesidad de incluirlo en nuestras vidas como algo esencial e instrumental que a su vez nos permitirá alcanzar otros tipos de

aprendizajes en muchas ocasiones olvidados al ser considerados como superfluos e innecesarios aunque bellos.

4.2.- Contexto sociocultural

La presente propuesta de intervención está dirigida a un grupo de 24 alumnos del 6º curso de primaria puesto que su contenido requiere una familiarización y un conocimiento mínimo del idioma objetivo. Ninguno de los alumnos que forman el grupo presenta dificultades específicas de aprendizaje, aunque como en todo grupo el nivel de aprendizaje de la materia no es homogéneo, por lo que cuatro de ellos presentan un nivel más avanzado que la media y tres de ellos un nivel más bajo, pero sin que ello les impida progresar y seguir el ritmo de la clase. Si bien no ha podido ser llevada a la práctica, el grupo de alumnos al que está dirigido proviene de un contexto sociocultural medio-alto en su mayor parte, cuyas familias también han tenido acceso a una educación media o superior, en muchos casos, lo cual se refleja en el aula a través del interés y grado de participación general. El centro se sitúa en una localidad de unos 20.000 habitantes, lo cual le confiere un tamaño importante para la provincia de Guipúzcoa, siendo cabeza de región dentro de la misma. El modelo de educación es el D, lo cual significa que las asignaturas se imparten en euskera, si bien la apuesta del centro por el trilingüismo es clara al impartirse la asignatura de inglés desde los cuatro años, habiendo creado una metodología específica que ha recibido reconocimiento internacional y ofrecerse la posibilidad de cursar asignaturas en inglés durante los dos últimos cursos de la educación secundaria.

4.3.- Objetivos

Los objetivos establecidos para la presente propuesta de unidad didáctica son los siguientes:

1. Aplicar lo aprendido a contextos que representan situaciones similares a los de la vida real.
2. Mejorar las habilidades comunicativas derivadas del uso de la lengua, tanto expresivas como de escucha.
3. Desarrollar habilidades comunicativas no verbales.
4. Familiarizarse con aspectos socioculturales del lenguaje objetivo, mediante el uso de expresiones y una entonación apropiada, además de un comportamiento adecuado.
5. Aprender a trabajar en equipo de manera colaborativa.

4.4.- Metodología

La metodología que se empleará será eminentemente comunicativa además de activa, participativa e integradora, desarrollándose a través del trabajo individual y cooperativo. Igualmente, se procederá a emplear algunos de los principios del TPR, por el que los alumnos enlazarán el aprendizaje de la lengua con la acción, puesto que la contextualización del lenguaje mediante situaciones similares a los de la vida real requiere y conduce a una reacción tanto física como verbal por parte de los integrantes del grupo participante. Asimismo, resulta esencial que los

alumnos puedan identificar las situaciones planteadas con otras que hayan podido experimentar en su vida, ya sea individualmente, con sus amigos o través de sus familias.

Por otra parte, las actividades han sido diseñadas de tal forma que permitan llevar a cabo una metodología tanto expositiva, como discursiva e investigativa, primando unas sobre otras dependiendo de la actividad en particular. Todo ello redunda en una mayor riqueza educativa que además busca fomentar las diversas formas de aprendizaje, tratando de llegar al mayor número posible de alumnos y experimentar una variedad más amplia de situaciones que les permita encontrar semejanzas con su vida real.

4.5.- Actividades

La presente propuesta se basa en el libro de texto *New Sky 3*, cuya metodología trata de cubrir todos los aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua, proporcionando oportunidades de trabajar tanto la recepción como la producción, ya sea en su forma oral o escrita. El uso del libro de texto proporciona una estructuración lógica al aprendizaje, aportando una progresión lógica y paulatina al aprendizaje, además de servir de apoyo al alumno y al profesor proporcionando recursos y soporte a los mismos. Al mismo tiempo, aunque su validez resulta incuestionable, también lo es la necesidad de reforzar sus propuestas con otras que las complementen y refuercen. Partiendo con dicho objetivo, la propuesta que nos ocupa consiste en una ampliación de las actividades propuestas con el fin de lograr una mayor comprensión y asimilación de lo visto y trabajado por medio del libro, además de una oportunidad de trabajar la materia desde distintas perspectivas con el objetivo de fomentar y dar respuesta a las distintas formas de aprendizaje, lo que permitirá llegar e involucrar a más alumnos en su aprendizaje. Por ello, las actividades propuestas se dividen en tres tipos: las planteadas por el libro tal y como éste las propone, aquellas que basándose en las incluidas en el libro suponen una adaptación de las mismas y, por último, las actividades de la propuesta propiamente dicha, por lo que se distinguirán en base al grupo al que pertenecen.

El libro está estructurado en bloques de cinco unidades, las cuales a su vez se dividen en tres unidades que presentan una estructura gramatical, vocabulario sobre un tema específico, frases o expresiones comunes y otras frases de apoyo transferibles a situaciones similares. La cuarta unidad trata un tema extracurricular o cultural, que presentan un tema con información que corresponde a otra materia, como por ejemplo el sistema solar, o tratan aspectos culturales o lugares de los países de habla inglesa, como Londres o la diversidad de los lugares de procedencia de sus habitantes lo que permite hacerse una idea de su multiculturalidad. La quinta unidad consiste en un repaso de lo visto en las unidades precedentes que conforman el bloque. Finalmente, el libro incluye una breve historia cada dos bloques, lo que actúa como motivadora para el fomento de la lectura al tratar temas de su interés en los que los protagonistas son otros niños y añadiendo elementos de misterio a los mismos. Asimismo, dos de las cuatro historias

introducen autores y libros que pueden ser de su interés. Para la propuesta nos centraremos en las tres primeras unidades del primer bloque.

Unidad 1

- Sesión 1: en primer lugar se procederá a llevar a cabo los contenidos y procedimientos incluidos en el libro de texto, procediendo a la escucha y posterior lectura del texto presentado, la realización del ejercicio que permite comprobar el grado de comprensión del texto leído y las expresiones comunes, pidiendo a los alumnos que las ejemplifiquen. A continuación se procederá a completar el cuadro que presenta el punto gramatical que se va a trabajar en esta unidad en particular y lo aplicarán a la hora de realizar el siguiente ejercicio. Seguidamente completarán el ejercicio de escucha que servirá de modelo a la hora de realizar el siguiente ejercicio en el que deben crear un alter ego australiano que responda a las preguntas que su compañero les plantee. Para ello, trabajarán en grupos de dos lo que facilitará la ayuda entre iguales además de aliviar la presión que pudieran sentir. Las dos actividades restantes del libro del estudiante, el ejercicio seis y la formación de las preguntas del siete, se realizarán entre todo el grupo. Finalmente, como tareas a realizar en casa, deberán prepararse para poder finalizar el ejercicio siete y para ello pensarán en un personaje famoso y responderán a las preguntas planteadas.

- Sesión 2: se comenzará mediante una representación del ejercicio siete, de forma que agrupados en parejas, uno será el entrevistador y el otro el personaje famoso sobre el que han contestado las preguntas planteadas fingiendo estar en un programa televisivo o la radio, por lo que el entrevistador realizará una presentación del entrevistado. Previamente tendrán unos minutos para poder realizar un ensayo (actividad adaptada del libro). A continuación se procederá a realizar las actividades presentadas en el libro de actividades.

-Sesión 3: se comenzará con la misma actividad que en la sesión 2, pero esta vez invirtiendo los papeles de los alumnos de forma que los que fueron entrevistadores serán entrevistados y viceversa. El resto de la clase se dedicará a finalizar la actividad siete del libro del estudiante por la que deberán escribir un artículo sobre el personaje famoso que han representado, guiándose por el orden de las preguntas planteadas, de forma que lo que anteriormente ha requerido el uso de la primera y segunda persona, precisará del uso de la tercera persona del singular.

Unidad 2

-Sesión 1: Al igual que con la unidad 1 se comenzará con la lectura y el ejercicio de comprensión entablado una pequeña conversación sobre si les gusta ir de compras y qué les gusta comprar. Seguidamente se completarán el resto de las actividades del libro del estudiante, tanto las relativas a la gramática, como las de repaso, de situación, oral y de escucha. Para finalizar, se les pedirá a los alumnos que traigan dos objetos para la próxima clase, ya sean reales o de juguete, como por ejemplo, dos juegos de ordenador, dos gafas, dos viseras, dos CD, dos pares de calcetines, dos muñecos o lo que se les ocurra que les resulte sencillo.

- Sesión 2: Se comenzará colocando los objetos traídos por los niños en la parte delantera de la clase como si fuera una tienda y los alumnos, en parejas, representarán la situación presentada en el ejercicio cuatro del libro de los alumnos, siendo uno de ellos el dependiente y el otro el comprador, con lo que se reforzará lo visto en la sesión anterior (actividad adaptada del libro). A continuación se realizarán los ejercicios recogidos en el libro de actividades, que cubren los demás apartados del aprendizaje, mediante ejercicios de escucha y escritura totalmente guiada y estructurada, enfocada a la adquisición y asimilación de unas determinadas estructuras gramaticales, junto con un vocabulario establecido. De esta forma, ambas partes de la sesión resultan complementarias.

Unidad 3

- Sesión 1: Se procederá a la escucha y lectura del texto inicial, seguido por el ejercicio de comprensión para comenzar la unidad, además del estudio de las frases comunes, para continuar con el resto de las actividades recogidas en el libro, a excepción del ejercicio ocho, que se realizará en otro momento.

- Sesión 2: Después de un repaso inicial de lo visto en la sesión inicial, se realizarán los ejercicios recogidos en el libro de actividades, prestando especial atención al primer ejercicio, tanto a su contenido, como a su estructura, ya que les servirá de guía para realizar el ejercicio ocho del libro de estudiantes, que será la tarea que deberán llevar a cabo en casa. Se volverá a realizar el ejercicio siete del libro del estudiante, preguntando a otros alumnos y/o preguntando sobre otros momentos, si la duración de la clase lo permite.

Propuesta de intervención

La propuesta constará de dos partes diferenciadas que estarán dirigidas parcialmente, lo que permitirá centrarse en tiempos verbales determinados, de forma que se favorecerá el uso de determinadas características gramaticales. La primera de ellas consiste en una historia lineal que se denomina *Holiday* y que se desarrolla mediante cuatro situaciones, mientras que la segunda está formada por situaciones argumentalmente inconexas. A continuación se exponen las dos actividades detalladamente.

Parte 1: *Holiday*⁴

Unas vacaciones pasadas organizadas por unos amigos servirán de hilo conductor a cuatro situaciones que se encadenan una tras otra. Divididos en grupos de cuatro personas, se formarán cuatro de estas agrupaciones, en las que uno de los integrantes será el narrador y los otros tres serán los personajes que representarán la situación presentada por aquél. Lo que se busca mediante los distintos papeles es el uso de distintas formas verbales (trabajadas en las unidades del

⁴ Vacaciones

libro de texto), de tal forma que el narrador se verá obligado a usar el *past simple*⁵ principalmente, mientras que sus compañeros deberán centrarse en el uso del *present simple*⁶ y el *present continuous*⁷ esencialmente.

Por otra parte y con el fin de facilitar la tarea, se les facilitarán una serie de recursos que les puedan servir de guía y ayuda, así como los pasos a seguir. De esta forma, deberán decidir en primer lugar cuál será el papel a desempeñar por cada uno de ellos de entre los que aparecen en la situación que les toque representar. Una vez establecido quien será quien, deberán guiarse por la estructura que se les proporcione para establecer el hilo de su conversación, de tal manera que podrán conocer las distintas partes de las que constará el dialogo de su encuentro. Finalmente, se les proporcionaran una serie de frases hechas que resulten fáciles de transferir a diversas situaciones además de útiles para llevar a buen fin su tarea. Su uso no será obligatorio en ningún caso, valorándose positivamente cualquier aportación personal que realicen, de modo que se sientan libres para expresarse como ellos consideren más apropiado dentro del contexto que se les haya marcado. Para finalizar, realizarán una actividad de complemento de la situación escenificada. Todos estos elementos se recogerán e individualizarán en una tabla para que resulten más visibles y sencillos de usar.

1.- *At the travel agency*⁸

Personajes	El narrador, el agente de viajes y dos amigos clientes.	
Situación	Dos amigos deciden ir de vacaciones juntos y para ello acuden a una agencia de viajes con el fin de elegir la opción que mejor se ajusta a sus gustos y posibilidades. Para el narrador estas son unas vacaciones pasadas cuyo proceso de preparación presenta ante el grupo.	
Estructura	Comenzará el narrador como si él/ella fuese uno de los amigos, presentando la idea que tuvieron y el primer paso que dieron para hacerla realidad. A continuación los otros tres componentes del grupo escenificarán la situación, que constará de las siguientes partes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación / saludos ▪ Desarrollo: que incluirá qué es lo que los clientes/amigos buscan, la presentación de las diversas ofertas/posibilidades (al menos dos), qué incluyen y cuánto cuestan y la elección final. ▪ Despedida 	
Recursos	What can I do for you? Would you like (to)...? How long...?	How much...? What else...?

⁵ Pasado simple

⁶ Presente simple

⁷ Presente progresivo

⁸ En la agencia de viajes

Complemento	Crear un panfleto con la opción elegida, explicando lo que incluye.
-------------	---

Elaboración propia 1

2.- At the hotel⁹

Personajes	El narrador, el recepcionista del hotel y los dos amigos clientes.						
Situación	Una vez elegidas las vacaciones nuestros amigos salen de viaje y llegan al hotel contratado donde deberán realizar las gestiones necesarias para alojarse en el mismo, además de obtener cualquier información relevante. El narrador, en su presentación, enlazará la presente situación con la anterior, pudiendo aportar detalles sobre lo sucedido hasta ese momento.						
Estructura	Comenzará el narrador explicando brevemente todo lo sucedido desde que abandonaron la agencia hasta llegar al hotel. A continuación los otros tres componentes del grupo escenificarán la situación, que constará de las siguientes partes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación / saludos ▪ Desarrollo: explicación de lo que desean, la adjudicación de las habitaciones, el régimen de comidas (lugar y horarios) y cualquier otra instalación o facilidad con la que cuente el hotel. ▪ Despedida 						
Recursos	<table border="0"> <tr> <td>What can I do for you?</td> <td>You're in room...</td> </tr> <tr> <td>Can I see...?</td> <td>When / Where (meals)...?</td> </tr> <tr> <td>How long...?</td> <td>Could you tell us...? (restaurant, lifts)</td> </tr> </table>	What can I do for you?	You're in room...	Can I see...?	When / Where (meals)...?	How long...?	Could you tell us...? (restaurant, lifts)
What can I do for you?	You're in room...						
Can I see...?	When / Where (meals)...?						
How long...?	Could you tell us...? (restaurant, lifts)						
Complemento	Crear un panfleto con toda la información relevante sobre el hotel.						

Elaboración propia 2

3.- At the restaurant¹⁰

Personajes	El narrador, el camarero del restaurante y los dos amigos clientes.
Situación	Una vez dejado el equipaje y haberse aseado deciden ir a comer a un restaurante cercano. El narrador enlazará esta nueva situación con la anterior, aportando cualquier explicación que considere oportuna.
Estructura	Comenzará el narrador explicando brevemente todo lo sucedido desde que llegaron al hotel, subieron a sus habitaciones y decidieron reunirse para ir a comer. A continuación los otros tres componentes del grupo escenificarán la situación, que constará de las siguientes partes: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación / saludos, incluyendo la solicitud y adjudicación de una mesa.

⁹ En el hotel

¹⁰ En el restaurante

	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo: encuentro con el camarero que les atenderá en la mesa, elección de lo que comerán y dialogo durante el transcurso de la comida. Solicitud de la cuenta, pago y despedida 								
Recursos	<table border="0"> <tr> <td>What can I do for you?</td> <td>Would you like (to)...?</td> </tr> <tr> <td>How many of you are there? There are two of us</td> <td></td> </tr> <tr> <td>The menu</td> <td>Anything else?</td> </tr> <tr> <td>Order: I'll have.../ I'd like (to)...</td> <td>The bill / How much ...?</td> </tr> </table>	What can I do for you?	Would you like (to)...?	How many of you are there? There are two of us		The menu	Anything else?	Order: I'll have.../ I'd like (to)...	The bill / How much ...?
What can I do for you?	Would you like (to)...?								
How many of you are there? There are two of us									
The menu	Anything else?								
Order: I'll have.../ I'd like (to)...	The bill / How much ...?								
Complemento	Crear un menú de restaurante.								

Elaboración propia 3

4. - At the sightseeing tour¹¹

Personajes	El narrador, dos guías y uno de los amigos, a quien se podrán unir los anteriores para ambientar la situación fingiendo sacar fotos o comentar lo que están viendo, si bien no podrán intervenir en la conversación.						
Situación	Al día siguiente nuestros amigos deciden realizar una visita guiada en autobús como forma de recorrer la ciudad y visitar los lugares de interés más renombrados de la misma. Una vez más, previamente el narrador habrá enlazado esta nueva situación con la anterior, aportando cualquier explicación que considere oportuna.						
Estructura	<p>Comenzará el narrador explicando brevemente todo lo sucedido desde que abandonaron el restaurante el día anterior y el momento en el que nuestros amigos se encuentran con las guías, quienes una vez presentadas, expondrán un resumen de lo que van a ver y realizar. Una vez en el autobús dirigirán la atención de los visitantes a alguna de las atracciones de la ciudad, quienes deberán realizar alguna pregunta sobre lo que ven o les gustaría visitar. A continuación los componentes del grupo escenificarán la situación, que constará de las siguientes partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Saludos y presentación de las guías a nuestros amigos turistas. Desarrollo: que incluirá un breve resumen de lo que visitarán, información sobre al menos dos lugares de interés del lugar visitado y una pregunta planteando una duda o una ampliación de información. Despedida de la excursión y de la historia por parte del narrador. 						
Recursos	<table border="0"> <tr> <td>Welcome</td> <td></td> </tr> <tr> <td>On the tour we'll visit...</td> <td>We hope you have enjoyed...</td> </tr> <tr> <td>On your left/right you can see...</td> <td>Can you tell me...?</td> </tr> </table>	Welcome		On the tour we'll visit...	We hope you have enjoyed...	On your left/right you can see...	Can you tell me...?
Welcome							
On the tour we'll visit...	We hope you have enjoyed...						
On your left/right you can see...	Can you tell me...?						
Complemento	Crear un panfleto sobre la excursión.						

Elaboración propia 4

¹¹ En el recorrido turístico

Parte 2: *My intentions vs reality*¹²

Con el fin de semana o unas breves vacaciones en mente los alumnos escenificarán cuán diferentes suelen ser en ocasiones nuestras intenciones de lo que la realidad nos depara después. Para ello, los nueve alumnos restantes se unirán en parejas creando cuatro agrupaciones y el alumno restante se encargará de presentar y/o enlazar las distintas situaciones. Al igual que con el ejercicio anterior se busca el uso de distintas formas verbales (trabajadas en las unidades del libro de texto), de tal forma que se trabaje la diferencia entre dos formas diferentes de futuro como son la forma verbal *be going to*¹³ y el *present continuous*¹⁴ haciendo un uso de él diferente al recogido en la actividad anterior. Cada situación permitirá observar las diferencias de uso, si bien los diálogos pueden presentar gran variedad de formas verbales, lo que facilitará englobar lo visto en las tres unidades del libro.

Por otra parte y con el fin de facilitar la tarea, se les facilitarán una serie de recursos que les puedan servir de guía y ayuda, así como los pasos a seguir. De esta forma, deberán decidir en primer lugar cuál será el papel a desempeñar por cada uno de ellos de entre los dos que aparecen en la situación que les toque representar. Una vez establecido quien será quien, se les proporcionarán los esqueletos de las situaciones de las que deberán partir para elaborar su diálogo. Al igual que en la actividad anterior, se les proporcionarán una serie de frases hechas que resulten fáciles de transferir a diversas situaciones además de útiles para llevar a buen fin su tarea y que serán comunes a todas las situaciones al tener un carácter similar. Su uso no será obligatorio en ningún caso, valorándose positivamente cualquier aportación personal que realicen, de modo que se sientan libres para expresarse como ellos consideren más apropiado dentro del contexto que se les haya marcado. Para finalizar, realizarán una actividad de complemento de la situación escenificada. Todos estos elementos se recogerán en dos tablas, una con las situaciones y otra con los recursos.

<i>My intentions</i>	<i>Reality</i>	Complemento
Sábado levantarme a las 11.30	Ir al mercado temprano – más elección, menos gente	Diseñar un panfleto con la oferta de un puesto del mercado.
Sábado tarde ver un DVD con mis amigos	Estudiar para el examen del lunes	Crear un panfleto con el argumento de una película.
Domingo fútbol con los amigos en el parque	Ayudar a pintar el garaje – planeado hace mucho, con su ayuda se hará antes	Resumen del desarrollo de un partido de fútbol.
Domingo pizza para comer	Vienen los abuelos – no les gusta la pizza	Crear un menú con dos opciones por cada plato atractivo para ellos y sus abuelos.

¹² Mis intenciones contra la realidad

¹³ Voy a

¹⁴ Presente progresivo

Modelo	Recursos
David: I'm going to go ice-skating Mum: Where are you going? David: Ice-skating Mum: You can't. We're going to the dentist's	Come on! We're... But I wanted to... You know we always... Can I/we...? Why...?
Susan: Did you go ice-skating? David: No, I didn't. I went to the dentist's.	

Elaboración propia 5

4.6. - Temporalización

La propuesta de intervención se llevará a cabo una vez realizado el contenido de las primeras tres unidades del libro y servirá como refuerzo a lo ya visto en clase. Por medio de ella se trata de interiorizar la materia recientemente estudiado en el aula y relacionarla con todo lo anteriormente estudiado dando a la materia un tratamiento unitario con múltiples posibilidades de aplicación y personalización. Consistirá en cuatro sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una. Las dos primeras servirán para definir el papel de cada uno en la escenificación, el contenido y el desarrollo escénico de la situación, además del trabajo complementario que podrá utilizarse en la representación. Las dos últimas sesiones tendrán tres partes diferenciadas: un primer momento de preparación, para los detalles y ensayo final, la representación de las escenas, que serán grabadas en vídeo, y la evaluación conjunta de lo visto por el grupo previa visualización del vídeo grabado con las escenas.

Sesiones 1 y 2 (45' c/u)	Cada grupo decide el papel individual de sus componentes, el contenido, el desarrollo escénico y el trabajo complementario que podrá utilizarse en la representación.
Sesión 3 (45')	- Preparación final - Representación
Sesión 4 (45')	- Proyección de la grabación y evaluación conjunta

4.7.- Atención a la diversidad

Ninguno de los alumnos que forman el grupo para el que está diseñada la propuesta presenta problemas específicos de aprendizaje. No obstante, sí coexisten niveles distintos de progresión en la materia, por lo que cuatro de los alumnos muestran un mayor avance que el de la media y tres de ellos un grado menor. El hecho de que durante toda la propuesta se trabaje por medio de grupos de tres y cuatro compañeros hace posible una mayor y mejor atención a la diversidad a través de la elección de grupos heterogéneos, en los que los alumnos de todos los

niveles de aprendizaje se encuentran, facilitando que aquellos alumnos que presentan un nivel mayor ayuden a los que muestran un menor nivel o más dificultad de progresión.

Por otra parte, la misma naturaleza de la actividad, con altos niveles de flexibilidad, en los que no existe una única respuesta válida contribuye a integrar en ella a todos los partícipes, de tal forma que todos ellos pueden contribuir de forma específica y personal a la tarea. Igualmente, la ayuda entre iguales facilita una mayor comprensión en muchas ocasiones, puesto que la forma de comunicarse entre ellos guarda mayor similitud que la que pueda tener la comunicación docente-alumno. Todo ello hace posible que tanto aquellos que muestran una mayor necesidad de ayuda, como los que presentan una mayor progresión puedan hacer uso de sus conocimientos y habilidades de tal forma que el uso del teatro permite alcanzar el mayor aprendizaje posible en todos los casos.

4.8.- Material

El correcto desarrollo de la propuesta no requiere de material diferente al habitual en el aula, si bien es cierto que sería conveniente sugerir y dejar cierta libertad a los alumnos para que se caractericen de cara a la representación como lo consideren apropiado, siempre dentro de unos límites aceptables en el aula, es decir, podrán utilizar ropa y complementos como pelucas, gafas o sombreros que les identifiquen en su papel, además de objetos que representen lo necesario para su escena, como podrían ser un mantel, servilletas y comida de juguete para la escena del restaurante o un cartapacio de pinturas abierto que represente un ordenador, por ejemplo. Aunque su uso no será obligatorio se les hará saber desde un principio que todos los aspectos de la representación serán valoradas.

Por otra parte, para la realización del trabajo complementario serán necesarios lápices de colores, bolígrafos, tijeras, revistas viejas variadas cuyas fotos puedan ser de utilidad o fotografías impresas en papel sobre los temas que les atañen, cola y cartulinas de colores. Por último, se reservará la cámara de vídeo para grabar las sesiones de representación, que se proyectarán en la pizarra digital del aula en la última sesión para su evaluación.

Respecto al espacio, las actividades se realizarán dentro del aula cambiando la distribución de las mesas para adecuarla a la tarea.

4.9.- Evaluación

La evaluación no consistirá en un apartado estanco realizado al final del proyecto, sino que consistirá en un proceso continuo en el que se tendrá en cuenta la participación de los alumnos tanto a nivel individual como grupal. Así, habrá una evaluación inicial en la que se evaluarán los conocimientos previos del alumno y que se realizará al inicio de cada una de las tres unidades presentadas por el libro de texto, siendo éste el punto de partida, y se realizará mediante preguntas relativas a su cotidianidad.

Dentro de la misma línea existirá una evaluación formativa que permitirá conocer las dificultades de los alumnos y la efectividad de las actividades diseñadas de forma que se puedan cambiar y/o complementar para que el aprendizaje sea más eficiente y los alumnos puedan obtener mayor provecho y rendimiento del mismo, sin esperar al final del proceso. Para ello, observaremos cuidadosamente y anotaremos todo lo relacionado con las aportaciones tanto individuales como grupales de los alumnos, así como su grado de implicación en las distintas fases de la propuesta, manteniendo una relación de comunicación constante de dos vías, lo que facilitará la generación de una valiosa retroalimentación que hará posible la introducción de cualquier modificación que se estime necesaria.

Finalmente, habrá una evaluación sumativa en la que se valorará el nivel final de aprendizaje obtenido por los alumnos, para lo que se valorarán su participación y aportación en todas las actividades, la representación realizada y el grado de asimilación de la materia vista, evaluando si se han logrado los objetivos y en qué medida. A fin de poder llevarla a cabo se hará uso de la siguiente ficha de evaluación:

Objetivos	Se ha conseguido	Se ha conseguido a medias	No se ha conseguido
Aplica lo aprendido			
Se expresa de forma adecuada			
Adapta su expresión a la de sus compañeros.			
Su entonación y comportamiento son adecuados.			
Colabora y realiza aportaciones al trabajo en grupo.			

Asimismo, los alumnos valorarán y comentarán las distintas representaciones, evaluando asimismo qué han aprendido de las actividades y de sus compañeros, completando esta ficha:

Consideras que:	Sí	A medias	No
Han representado la situación con claridad			
Han expresado bien sus ideas			
Han logrado su objetivo			
Las actividades han sido interesantes			
Has aprendido mucho			

Por último, se realizará una valoración de la totalidad del proceso, su validez, puntos fuertes y aspectos a mejorar, junto con el papel y la labor realizada por el docente.

5.- CONCLUSIONES

El aprendizaje de una lengua requiere la adquisición de habilidades productivas y receptoras, tanto en sus vertientes orales como escritas y el teatro se presenta como un medio de gran valor al permitir trabajar todos estos componentes de forma integrada, además de favorecer el desarrollo social, intelectual y emocional del alumno. La dramatización reduce la distancia entre la realidad del aula y la del mundo exterior, planteando situaciones habituales, similares a las que se presentan en este último, lo que permite y facilita la experimentación por parte del estudiante en un ambiente en el que debe sentirse seguro, en el que debe buscar y encontrar la forma más eficaz de expresarse, mediante la interrelación con sus semejantes en un medio entre iguales, en el que todos tratan de asimilar y transferir lo aprendido en un nivel teórico a un plano más real, negociando significados, intercambiando ideas, familiarizándose con aspectos no lingüísticos de la comunicación como pueden ser las convenciones sociales de otra cultura, es decir, a través del desarrollo de su competencia comunicativa, dando lugar a un aprendizaje significativo. Durante todo este proceso el estudiante aprende a improvisar, a reaccionar ante lo inesperado, adquiere fluidez y aprende a relacionarse por medio de una lengua que le es ajena y debe hacerla propia creando su identidad en dicha lengua. En esta labor, la dramatización proporciona un contexto al uso de la lengua dotando de mayor autenticidad a los intercambios que se producen y proporcionando ocasiones de experimentar también el éxito en su utilización, lo que redundará en un incremento de la autoestima y de la confianza en las posibilidades personales, lo que deriva en una mayor motivación por aprender, ya que ambas se retroalimentan.

No obstante, su implementación en el aula no está exenta de dificultades, como la falta de preparación de los docentes en este área, el miedo con el que se percibe el cambio que se produce al pasar de un aprendizaje centrado en la transmisión de conocimientos en el que el docente es el centro, a un aprendizaje en el que el alumno es el eje sobre el que gira todo el proceso, convirtiéndose en el protagonista principal de su aprendizaje y superando así el marco anterior, por lo que el docente puede experimentar un sentimiento de pérdida del control del aula. Igualmente, los estudiantes pueden sentirse cohibidos ante la introducción del teatro como una nueva herramienta de aprendizaje y pueden necesitar un periodo de adaptación y preparación. Por último, existe una concepción del teatro como juego y como tal de una actividad desligada del proceso de aprendizaje propiamente dicho. La superación de estos obstáculos requerirá de una buena planificación previa, así como de una estructuración de la actividad que haga posible la creación de un ambiente en el aula en el que el alumno se sienta seguro, de forma que pueda beneficiarse de todos los elementos que la dramatización introduce. Dicha planificación contribuirá activamente a que el docente supere los posibles temores y recelos iniciales aportándole los fundamentos que le permitirán hacer frente a su posible falta de preparación y al nuevo paradigma presente en el aula. Finalmente, una buena estructuración de la actividad mediante la incorporación a la misma de la mayor variedad posible de estructuras gramaticales y campos

léxicos hará visibles sus bondades y facilitará la superación del concepto del juego como una actividad ajena al proceso de aprendizaje.

6.- LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Indudablemente, toda propuesta de intervención nace con el objetivo de ser puesta en práctica, puesto que su aplicación efectiva permitirá realizar una valoración y observación de los aspectos positivos y mejorables acerca de lo planteado y realizado, basadas en la experimentación, no en la mera especulación, y de la que se podrán extraer conclusiones que permitirán una adaptación de la fórmula presentada a la respuesta real de los alumnos en el aula. Sin embargo, la propuesta que nos ocupa no ha podido ser llevada a la práctica al no haber tenido acceso al aula de ningún centro educativo. Por lo tanto, la ausencia de la posibilidad de poder ser aplicada se presenta como la limitación más reseñable.

Por último, en lo referente a la prospectiva de la propuesta de intervención no cabe duda de que lo deseable sería el poder llevarla a la práctica, ya que solo por medio de su aplicación se podrá obtener el conocimiento necesario para determinar su grado de validez y la necesidad real de adaptación que puede requerir. La posible confirmación de su eficacia como herramienta de aprendizaje por medio de los datos obtenidos a través de la experimentación real permitiría avanzar en su implantación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Aunque la ausencia de una experiencia práctica no permite extraer conclusiones concluyentes, los trabajos desarrollados por numerosos estudios del tema parecen confirmar su importancia, por lo que faltaría confirmar la eficacia de la presente propuesta.

7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1.-Referencias bibliográficas

- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, 2, 6-26.
- Chauhan, V. (2004). Drama techniques for teaching English. *The Internet TESL Journal*, 10(10). Recuperado el 27 de Diciembre de 2014, de <http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>.
- Corral, Anna. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras la dramatización como modelo y acción/theatre used in teaching foreign languages dramatisation as a model and action. *Didáctica: Lengua Y Literatura*, 25.
- Culham, C. R. (2002). Coping with obstacles in drama-based ESL teaching: A nonverbal approach. *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*, 95-112.
- Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL Canada Journal*, 8(1), 87-99.
- Eun, B., & Lim, H. (2009). A sociocultural view of language learning: The importance of meaning-based instruction. *TESL Canada Journal*, 27(1), 12-26.
- Friðriksdóttir, S. (2012). Clowning and improvisation in the ESL classroom: Observations and suggestions (thesis final). Facultad de Educación de la Universidad de Islandia, Reykjavík, Islandia. Recuperado por última vez el 27 de diciembre del 2014 de: <http://skemman.is/stream/get/1946/13419/31249/1/SiggaThesisFINAL.pdf>
- Gobierno de España. (4 de Mayo de 2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Obtenido de BOE: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>. Recuperado por última vez el 27 de diciembre del 2014.
- Gobierno de España. (10 de Diciembre de 2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Obtenido de BOE: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886. Recuperado por última vez el 27 de diciembre del 2014.
- Gobierno de España. (1 de Marzo de 2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero*. Obtenido de BOE: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222. Recuperado por última vez el 27 de diciembre del 2014.
- Gobierno Vasco. (13 de Noviembre de 2007). *Anexo IV: Áreas de Educación Primaria del Decreto 175/2007*. Obtenido de BOPV suplemento: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/iv_eranski_na_04_hizkuntzak.pdf. Recuperado por última vez el 27 de diciembre del 2014.
- Gobierno Vasco. (13 de Noviembre de 2007). *Decreto 175/2007*. Obtenido de BOPV: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2007/11/0706182a.pdf>. Recuperado por última vez el 27 de diciembre del 2014.

- Gobierno Vasco. (20 de Abril de 2010). *Decreto 97/2010*. Obtenido de BOPV: <http://www.euskadi.net/bopv2/datos/2010/04/1002109a.pdf>. Recuperado por última vez el 27 de diciembre del 2014.
- Neal, B. R. (2012). Drama in the mixed-ability EFL classroom: Observing its effects on motivation and self-confidence (tesis de grado). Facultad de Educación de la Universidad de Islandia, Reykjavík, Islandia. Recuperado por última vez el 27 de diciembre del 2014 de: <http://skemman.is/stream/get/1946/14050/32453/1/BRNEALthesisfinal.pdf>
- Royka, J. G. (2002). Overcoming the fear of using drama in English language teaching. *The Internet TESL Journal*, 8(6). Recuperado el 27 de Diciembre de 2014, de <http://iteslj.org/Articles/Royka-Drama.html>.
- Sam, W. Y. (1990). Drama in teaching English as a second language-A communicative approach. *The English Teacher*, 19(1). Recuperado el 27 de Diciembre de 2014, de <http://www.melta.org.my/ET/1990/main8.html>.
- Sirisrimangkorn, L., & Suwanthep, J. (2013). The effects of integrated drama-based role play and student teams achievement division (STAD) on students' speaking skills and affective involvement. *Scenario*, 2, 62-76.

7.2. - Bibliografía

- Abbs, B., Freebairn, I., & Bolton, D. (2009). *New Sky 3 - Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Beberide, F. A. (2009). La clase y el aula son escenarios insuperables para movilizar los conocimientos. *Avances En Supervisión Educativa: Revista De La Asociación De Inspectores De Educación De España*, 10, 7.
- Boudreault, C. (2010). The benefits of using drama in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 16(1), 1-5.
- Chamkaur Gill. (2013). Enhancing the English-language oral skills of international students through drama. *English Language Teaching*, 6(4), 29.
- Freebairn, I., Parnall, H., Bygrave, J., & Abbs, B. (2009). *New Sky 3 - Activity book*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Zyoud, M. (2010). *Using drama activities and techniques to foster teaching English as a foreign language: A theoretical perspective*. Al Quds Open University.

7.3.- Webgrafía

- Cabrini, M. E. B. *El aula: un escenario de construcción del rol docente*. Recuperado el 27 de Diciembre de 2014, de Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCuyo: <http://190.220.130.106/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/261%20-%20Cabrini%20-%20FEEyE.pdf>

Martínez, G. (14 de Marzo de 2012). *Foro por la educación pública*. Recuperado el 27 de Diciembre de 2014, de El Aula Escenario para la Construcción Compartida del Conocimiento: <http://foroeducacionpublica.blogspot.com.es/2012/03/el-aula-escenario-para-la-construccion.html>

PI BLOG. (17 de Diciembre de 2014). *arte + educación: espacios de transformación*. Recuperado el 27 de Diciembre de 2014, de <http://pinvisiblesblog.wordpress.com/2014/12/17/arte-educacion-espacios-de-transformacion/>