

Trabajo Fin de Grado

Título del trabajo: Uso de técnicas de
dramatización en la enseñanza de lengua inglesa

Autor/es

Adriana Abad González

Director/es

Claus-Peter Neumann

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2015/2016

Índice

| | |
|---|-------|
| 1.Introducción | 5-6 |
| 2.Corrientes Psicológicas influyentes en la educación:..... | 6-11 |
| 2.1 Conductismo | 6 |
| 2.2Innatismo..... | 6-9 |
| 2.2.1 Las hipótesis de Krashen | 7-9 |
| 2.3 La aproximación interaccionista o pragmático-social | 9-11 |
| 2.3.1.Bruner | 10 |
| 2.3.2.Vygotski:zona de desarrollo próximo..... | 10-11 |
| 3. Métodos utilizados para la enseñanza del inglés y otros idiomas..... | 11-26 |
| 3.1 Método de gramática-traducción..... | 11-12 |
| 3.2 Método Directo | 12-13 |
| 3.3 Método Audio-lingual..... | 13-14 |
| 3.4Suggestopedia | 14 |
| 3.5The Silent way/ Método silencioso..... | 15 |
| 3.6Método “Total Physical Response” y Método “Teaching Proficiency through Reading and Storytelling | 15-19 |
| 3.6.1 Total Physical Response (TPR) o Método de Respuesta Física Total | 15-16 |
| 3.6.2 Teaching Proficiency through Reading and Storytelling..... | 16-19 |
| 3.7 Enfoque Natural/Natural Approach | 19-20 |
| 3.8 Enfoque Comunicativo/ Communicative Approach | 20-21 |
| 3.9 Task-based Language Teaching..... | 21-22 |
| 3.10 Metodología Aprender-Haciendo/Learning by Doing..... | 22-25 |
| 3.10.1 John Dewey y la pedagogía de acción..... | 23 |
| 3.10.2 La memoria y su relación con la metodología Aprender-Haciendo | 23-25 |
| 4. Fundamentación teórica..... | 25-34 |
| 4.1 TPR | 25-26 |
| 4.2 TPRS | 26-27 |
| 4.3 Beneficios de la utilización de las técnicas de dramatización en la enseñanza de una lengua | 28-34 |
| 5.Referencia al Colegio Cortes de Aragón como ejemplo de implantación de las técnicas de teatro en clase de lengua inglesa..... | 34-37 |

| | |
|---|-------|
| 5.1 Corriente teatral Clown | 35 |
| 5.2. Sesión de dramatización en lengua inglesa | 36-37 |
| 6. Planificación y desarrollo de las actividades de dramatización en lengua inglesa.... | |
| | 37-58 |
| 6.1 Sesión 1 | 38-41 |
| 6.2 Sesión 2 | 42-47 |
| 6.3 Evaluación de las sesiones de dramatización..... | 47-58 |
| 6.3.1 Evaluación de la sesión 1 | 47-53 |
| 6.3.2 Evaluación de la sesión 2 | 54-58 |
| 7. Reflexión personal sobre la implementación de las actividades..... | 58-59 |
| 8. Conclusiones | 59-60 |
| 9. Bibliografía | 60-63 |

Título del TFG: Uso de las técnicas de dramatización en la enseñanza de lengua inglesa/ The use of drama techniques in English language teaching

- Elaborado por Adriana Abad González
- Dirigido por Claus Peter Neumann
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2015/2016

Resumen

Los métodos para la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia son variados y diversos, aunque algunos han sido más utilizados que otros. Es una verdad manifiesta que hay que modificar los programas de enseñanza de lenguas extranjeras en España, pues continuamos enseñando con el método de gramática-traducción que pertenece al siglo XVIII. Las técnicas de dramatización como método de enseñanza del inglés surgen a raíz de los métodos: “Total Physical Response” desarrollado por el profesor J. Asher y “Teaching Proficiency through Reading and Storytelling” por el profesor Blaine Ray. Ambos métodos combinan la adquisición del idioma con la participación física y activa de los estudiantes, haciéndoles responsables de su aprendizaje y mucho más conscientes de él. Estas técnicas de dramatización son una propuesta para innovar los programas de lenguas implantados en este país. Los docentes debemos continuar aprendiendo y renovándonos para poder acceder con mayor facilidad a las nuevas generaciones, por ello dichas técnicas son una adecuada decisión.

Palabras clave

Técnicas de dramatización, métodos, TPR, TPRS, Segunda lengua, adquisición

1. INTRODUCCIÓN

La lengua inglesa es uno de los idiomas mundialmente más utilizados bien sea como lengua materna o segunda lengua. Philip Gooden afirma, basándose en el uso de numerosos criterios y en los 115 de países en los que se usa como segunda lengua, que el inglés resulta ser la lengua comúnmente más utilizada, tres veces más utilizada que el Francés (en 35 países), el español y el ruso que ocupan el tercer y quinto puesto. (Gooden, 2009, pp.14-15)

En España se intentan establecer programas bilingües en los centros de educación primaria y secundaria, con el ánimo de garantizar el proceso comunicativo entre estudiantes de distintos países europeos, y facilitar un mayor nivel educativo. Los programas de enseñanza de idiomas han ido mejorándose notablemente, tal y como introduce nuestro propio currículo aragonés:

Nuestro país se encuentra comprometido como miembro de la Unión Europea en el fomento del conocimiento de otras lenguas comunitarias. Por su parte, el Consejo de Europa, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, describe las competencias de un hablante, establece directrices respecto a las competencias que deben adquirir los aprendices de lenguas, sugiere orientaciones metodológicas y criterios para la valoración de las competencias en diferentes lenguas. Estas pautas han sido un referente clave en el currículo del área. (Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, Currículo Aragonés de Lenguas Extranjeras, Introducción)

Sin embargo el mayor inconveniente que ha impedido el avance en la adquisición de la lengua inglesa como segunda lengua, ha sido la utilización de métodos tradicionales que resultaron estancos y vacíos de innovación.

El método de gramática-traducción, el cual se ha mantenido en España durante un prolongado periodo de tiempo, consistía en la traducción de textos usando los conocimientos de gramática del idioma en cuestión. Este método fue utilizado para la enseñanza de lenguas muertas como el griego y el latín, por lo que se creyó que para las lenguas vivas sería igual de efectivo.

El aspecto que no se contempló fue la diferencia al aprender una lengua viva y por lo tanto en práctica. Se descuidó el aprendizaje y el entrenamiento de destrezas necesarias

para la adquisición plena de cualquier lengua y en el caso del inglés: listening & speaking / la destreza de escucha y la destreza oral.

2. CORRIENTES PSICOLÓGICAS INFLUYENTES EN LA EDUCACIÓN: INNATISMO, CONDUCTISMO E INTERACCIONISMO

Conocer bien los procesos cognitivos que intervienen en el transcurso de aprendizaje permitió diseñar métodos de enseñanza más efectivos y renunciar a técnicas ineficaces. Estas corrientes psicológicas explicaban, según sus diversas teorías, cómo se producía el proceso de adquisición del lenguaje desde que el niño comienza a decir sus primeras palabras. Significaron numerosos avances en el campo, no solo de la psicología, sino también de la educación.

2.1 Conductismo

La psicología conductista se basó en el principio de que el ser humano es capaz de tener un amplio repertorio de conductas. Para que dichas conductas tengan lugar son necesarios tres elementos cruciales en el aprendizaje: 1) Un estímulo, que sirve para activar la conducta, 2) una respuesta producida tras dicho estímulo y 3) un refuerzo que clasifica la respuesta como apta para que sea repetida tras ese estímulo en un futuro próximo.

B.F. Skinner es considerado uno de los padres de esta teoría, afirmaba que el refuerzo era el elemento vital de este proceso de aprendizaje, puesto que aumenta la probabilidad de que la respuesta ocurra y se convierta en un hábito. Esta teoría aplicada a la adquisición del lenguaje sitúa al aprendiz como centro del proceso.

El conocimiento del lenguaje que se pretende enseñar sería el estímulo, la reacción del aprendiz sería la respuesta y la aprobación del profesor o la satisfacción de los estudiantes al conseguir su objetivo serían el refuerzo. El dominio del lenguaje se adquiere tras una cadena de estímulos y respuestas adecuados, a su vez potenciados por los refuerzos que cierran y culminan el proceso. (Richards & Rodgers, 2001, pp. 56-57)

2.2 Innatismo

Noam Chomsky fue el principal representante del innatismo y las teorías epigenéticas. Los que apoyaban dichas teorías hipotetizaron que los procesos y

habilidades mentales estaban implicados en la adquisición del lenguaje, en contraposición a las teorías conductistas de Skinner que designaba el aprendizaje del lenguaje como un proceso mecánico, que consistía en una rutina o hábito de repetición.

Para Chomsky el lenguaje es demasiado complejo y creativo para poder adquirirse tan tempranamente y sólo por procesos de condicionamiento. El autor sugiere que la adquisición del lenguaje se debe a la existencia de un mecanismo biológicamente determinado: el LAD (Mecanismo de Adquisición del Lenguaje).

Según su planteamiento los humanos poseemos de forma innata un conocimiento de cómo puede ser el lenguaje natural. Gracias a ese conocimiento innato de los *principios gramaticales universales* del lenguaje, el LAD puede abstraer de forma activa las reglas gramaticales de una lengua particular al exponerse a la misma. (Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2009, pp.76-77)

2.2.1 *Las hipótesis de Krashen*

Stephen Krashen fue un lingüista muy influyente, quien postuló cinco hipótesis referidas a la adquisición de una segunda lengua.

Una de ellas es: “the natural order” o hipótesis del orden natural. Según Ingrid Jung y L.E. López (2003) las estructuras gramaticales se adquieren en una secuencia predecible donde unos elementos se aprenden antes que otros.

El orden sería el que aparece a continuación:

1. –ING (Progresivo) – PLURAL – COPULATIVOS (To be/ ser /estar)
2. AUXILIARES (Progresivo) – ARTICULOS (a, the)
3. PASADO IRREGULAR
4. PASADO REGULAR -3ª per. Del singular (-s) –POSESIVO (‘s)

Dulay and Burt (1974,1975) declararon previamente en *Natural sequences in child second language acquisition*, que los niños que aprendían una segunda lengua, mostraban a la hora de aprender o adquirir los morfemas gramaticales, un orden

determinado. El orden de adquisición de la segunda lengua, era diferente al de la primera lengua, pero un grupo de alumnos mostró similitudes sorprendentes y estrategias comunes. (Dulay and Burt, 1974-75, pp. 37-38)

Otra de las hipótesis más importantes de Krashen, relacionada con la adquisición del lenguaje es: “The input hypothesis”. En ella postula que el avance en la adquisición del lenguaje ocurre cuando el alumno recibe el “input comprensible”, es decir cuando la estructura del input es de un nivel ligeramente superior al que ya dominaba previamente. [Idea que tiene ciertas similitudes con el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky].

El contexto del input recibido proporciona pautas para mantener la integralidad del mensaje. De acuerdo con esta hipótesis, no es necesario seguir la secuencia gramatical. El alumno asume y pone en práctica dichas estructuras como una parte natural del input comprensible recibido, de manera muy similar a lo que ocurre cuando adquiere la L1.

Krashen señala la diferencia entre la adquisición subconsciente del lenguaje, que experimentan los niños, y el aprendizaje consciente, de los estudiantes de una segunda lengua, con la hipótesis de adquisición-aprendizaje.

De manera subconsciente se adquiere el lenguaje con un sentido de corrección. Aprender una L2, por el contrario, es un proceso consciente que implica el conocimiento de las reglas gramaticales. Destacaríamos aquí que un niño logra adquirir su L1 pero no llega a dominar su L2 hasta transcurrido un largo periodo de tiempo, gracias a la ayuda de un profesor. El profesor de la L2 debe comprender los mecanismos de la adquisición del lenguaje y actuar en consecuencia para realizar una enseñanza contextualizada que facilite el aprendizaje a sus alumnos.

Krashen establece a su vez una hipótesis en la que el alumno se autocorrije, llamada “the monitor hypothesis”. Todo alumno que está aprendiendo una lengua posee un mecanismo de control consciente que le permite ir haciendo las correcciones necesarias al lenguaje que expresa oralmente o por escrito.

Pero, para que este mecanismo pueda funcionar, deben darse determinadas condiciones: el tiempo suficiente para aplicarlo, una atención consciente más enfocada a la forma del mensaje que al contenido y el conocimiento de la regla gramatical que se

debe aplicar.

Por último quedaría la hipótesis del filtro afectivo, en la que Krashen asocia ciertas variables afectivas al éxito en la adquisición de la L2: la motivación, la confianza en uno mismo, la autoestima y un ambiente de aprendizaje en el que la ansiedad sea mínima. (Jung y López, 2003, pp. 230-231)

Establece por tanto una serie de variables que no se contemplan en métodos como el de gramática traducción y el método audio-lingual.

2.3 La aproximación interaccionista o pragmático-social

Esta corriente tiene varios orígenes. Por un lado los trabajos desarrollados en el ámbito del lenguaje por la denominada “Escuela Soviética” que tiene en Vygotsky a su máximo representante, autor que nombraremos a continuación.

Por otro lado, los cambios que surgen en la lingüística a partir de los planteamientos de Austin (1962) y Searle (1969; 1975) sobre los actos del habla y los de Grice (1969; 1975) referidos a sus máximas conversacionales (reglas que rigen nuestras conversaciones que pretenden especificar las normas generales del discurso). (En Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2009, pp. 77-78)

Estos planteamientos coinciden en destacar la dimensión comunicativa del lenguaje y sus aspectos funcionales. Sus principios más importantes son:

1. El lenguaje es sobretodo un sistema de comunicación.
2. Se desarrolla a partir de la interacción social (comunicativo-afectiva) del infante con su medio y con los agentes sociales del mismo.
3. El lenguaje cubre una serie de funciones dentro de la esfera de actividad humana.
4. Ciertas funciones o intenciones comunicativas se adquieren antes de que el infante desarrolle la producción lingüística.
5. Existe una continuidad evolutiva entre el desarrollo comunicativo pre-lingüístico y el desarrollo lingüístico propiamente dicho.
6. La adquisición del lenguaje es muy sensible a los contextos en los que aparecen las emisiones lingüísticas.

2.3.1 Bruner.

Uno de los autores que más ha desarrollado este modelo es Bruner (1991), quien plantea la existencia del Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL).

En contraposición al LAD de Chomsky, este sistema se materializa en la interacción de los adultos con los niños en contextos reconocibles y regulares en los que se usa el lenguaje; estas situaciones naturales de interacción, que denominó *formatos*, ayudan al bebé a aprender los mecanismos que regularán posteriormente la comunicación.

También postuló la existencia del llamado proceso de andamiaje para referirse al aprendizaje transaccional de Vygotski y describir el papel guía de los adultos en la adquisición del lenguaje. (Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2009, pp. 77-78) (Véase zona de desarrollo próximo en el siguiente sub-apartado de Vygotski)

2.3.2 Vygotsky: Zona de desarrollo próximo

El psicólogo Lev Semionovitch Vygotsky introdujo el concepto de *zona de desarrollo próximo*, el cual ha tenido gran impacto en el mundo educativo, y lo hizo con estas palabras:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (en Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2009, pp.30-31).

La originalidad de Vygotski está en distinguir diferentes situaciones que se le presentan al alumno o alumna cuando intenta solucionar un problema. Lo esencial es “ver” que la zona de desarrollo próximo no solo nos permitirá explicar el aprendizaje del presente del niño, una vez evaluado, sino también tener la mejor versión del aprendizaje futuro del niño.

La intervención del profesor no será eficaz si: a) la instrucción escolar se sitúa en la zona de desarrollo real (que es donde el niño resuelve él solo las tareas y, por tanto, no necesita ayuda de nadie), y b) si la instrucción escolar se sitúa fuera del alcance de la zona de desarrollo próximo; esto es, si le pedimos o presentamos problemas demasiado

difíciles para su capacidad. (Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2009, pp.30-31)

3. MÉTODOS UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y OTROS IDIOMAS

Se detallan en esta parte los métodos que han precedido a los métodos actuales y han servido de base para innovar y crear nuevas técnicas de enseñanza de idiomas y segundas lenguas, algunos de ellos aún en uso. El avance entre unos métodos y otros sirve de guía para la puesta en práctica de nuevas técnicas.

3.1 Método de gramática-traducción

Este método enfatiza la enseñanza de la gramática de la segunda lengua, su principal técnica es la traducción del lenguaje en cuestión a la primera lengua. Según H.H. Stern (2003) en *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary* ha sido el método más utilizado a lo largo de los siglos, aunque la combinación del uso de las reglas gramaticales con la traducción de una lengua a otra, se hizo más popular en los siglos XVIII Y XIX.

El lenguaje se presenta en pequeñas lecciones de gramática o unidades didácticas que contienen determinadas reglas gramaticales las cuales se enseñan a través de ejemplos. Las características de este método están enfocadas al libro que el profesor utilizará en sus sesiones donde introducirá las unidades gramaticales, que se pondrán en práctica por medio de abundantes prácticas de traducción. Se aumenta la complejidad de las tareas por medio de la práctica de proposiciones combinadas con la utilización de reglas ya conocidas.

Los alumnos deben estudiar y memorizar las reglas gramaticales al igual que las excepciones de esas reglas y sus ejemplos. Los ejercicios están formados por palabras, frases u oraciones escritos en la primera lengua. El alumno debe traducir dichos ejercicios a la segunda lengua con ayuda de una lista de vocabulario.

El método descuida la aplicación real de la comunicación, ya que se aprende de la misma forma que se aprenden las lenguas muertas como el latín y el griego.

En el siglo XIX el método de traducción gramatical se convirtió en el método principal para la enseñanza de lenguas modernas. En las últimas décadas fue tachado de un método frío, ineficaz y sin vida para la enseñanza de lenguas modernas. Fue entonces

cuando se produjo el movimiento de reforma de las técnicas de enseñanza dedicadas a los idiomas, desarrollándose en la primera mitad del siglo XX la oposición a este método culpado del fracaso de la enseñanza de segundas lenguas. (Stern, 2003. pp, 454-455)

3.2 Método directo

La premisa básica de este método es que no se permite el uso de la traducción. De hecho, el método directo como afirma Larsen-Freeman (2000) en *Techniques and principles in language Teaching*, recibe su nombre porque el significado es transmitido directamente en la segunda lengua a través de una demostración y un apoyo visual, que no recurre a la lengua nativa de los estudiantes.

Los principios del método aparecen a continuación:

- La clase se lleva a cabo en la segunda lengua exclusivamente.
- Solo son impartidas frases y vocabulario cotidianos y de uso frecuente.
- Las destrezas de comunicación oral se enseñan a través de una cuidadosa y progresiva graduación, organizada según el esquema pregunta-respuesta en intercambios entre los profesores y los estudiantes.
- La gramática se enseña de forma inductiva.
- A través de la práctica y el modelaje se imparten las nuevas lecciones de conocimiento.
- El vocabulario específico se enseña por medio de demostraciones, material real e imágenes mientras que el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas.
- La comprensión oral y las técnicas de discurso también se imparten en este método.
- Se enfatiza una correcta pronunciación y gramática. (Larsen-Freeman, 2000, pp.25-33)

El método directo proporcionó grandes avances que contribuyeron a una información más comprensible y por lo tanto mejor a la hora de aprender el idioma y de compararlo con otros métodos contemporáneos.

Este método resultó bastante efectivo a la hora de aportar mensajes reales y expresivos, además de renunciar al abuso de la corrección gramatical, para centrarse en la función comunicativa del lenguaje. Aspecto que sin duda descuidada el método de gramática-traducción, a pesar de ello este último método no desapareció de las escuelas. (Brown, 2001, pp.21)

3.3 Método audio-lingual

El método audio-lingual se sitúa en la época de esplendor de la escuela americana de psicología del conductismo, por lo que se basa en los principios anteriormente nombrados, en el apartado 2.1.

Este método consiste en un enfoque oral del idioma, pero al contrario que otros métodos prioriza el uso de estructuras del lenguaje en lugar de enfatizar la adquisición de vocabulario. Para ello se presenta a los alumnos ciertas situaciones cotidianas por medio de la repetición de diálogos. Este enfoque fue inicialmente desarrollado en la universidad de Michigan, por lo que también se le ha llamado “método Michigan”. (Larsen-Freeman, 2000, pp.35-36)

Fue después de su desarrollo cuando se incorporaron los principios conductistas, debido a que las estructuras gramaticales (de la segunda lengua) se enseñaban por medio del condicionamiento. Los alumnos conseguían evitar la interferencia de la lengua materna, a la hora de estructurar las oraciones en la segunda lengua. De manera que creaban las nuevas estructuras lingüísticas, de la misma forma que lo hacían los hablantes de la lengua que estaban aprendiendo.

La destreza a la que se le otorga mayor importancia en este método es la destreza de escucha o listening. Se trata de desarrollar en los alumnos la habilidad de discriminar los patrones básicos del idioma, sin presentar las reglas gramaticales directamente como se realizaría en el método de gramática traducción. (Larsen-Freeman, 2000, pp.35-36)

Durante las sesiones de este método el idioma se presenta de forma enteramente oral

y las actividades que los alumnos deben realizar son de carácter oral y gestual.

Dentro de los objetivos de aprendizaje de este método Brooks distingue entre los objetivos a corto plazo que incluirían la preparación de listening, comprensión, pronunciación e identificación de los marcadores del discurso. Mientras que el objetivo a largo plazo sería la utilización del lenguaje al igual lo utilizaría un hablante nativo (en Richards & Rodgers, 2001, pp. 58).

3.4 Suggestopedia

Es uno de los métodos más singulares del enfoque humanístico, fue desarrollado por Georgi Lozanov, un educador búlgaro, en el año 1970.

El método se basa en la aplicación de los diversos estados de conciencia al aprendizaje y al desarrollo intuitivo; Lozanov, al igual que otros científicos, descubrió que los seres humanos poseen capacidades superiores a las que realmente emplean, por lo tanto, si aprenden a manejar su potencial, todas las personas pueden llegar a rendir por lo menos diez veces mejor de cómo lo hacen normalmente.

Las bases de este aprendizaje son: 1) lograr un estado de relajación concentrada, 2) hacer funcionar ambos hemisferios cerebrales coordinadamente, 3) utilizar un material didáctico estimulante y 4) un profesor motivador e interesado en el proceso de aprendizaje de su alumno.

Elementos esenciales de este método serían : a) La relajación, que se emplea para aumentar el potencial de aprendizaje, b) las técnicas de respiración, para ayudar a oxigenar el cerebro y c) la música, que facilita la relajación y la actividad cerebral, específicamente la música instrumental del periodo barroco.

Este método trata de desbloquear mecanismos de aprendizaje que no se utilizan habitualmente para aprender con mayor fluidez, eliminando posibles barreras como el estrés y la ansiedad que entorpecen el proceso neuronal. (Sambrano, 2001, pp. 22-25)

3.5 The Silent way / Método Silencioso

Este método fue creado por C. Gattegno (matemático, científico y educador), es uno de los métodos más destacados del enfoque humanista. Se basa en el uso de diferentes ayudas visuales; debe su nombre a que el profesor tenía que permanecer en silencio todo lo que le fuera posible mientras que el alumno debía producir tanto lenguaje como pudiese (Murado Bou, 2010, pp.67).

En este método los alumnos no aprenden a través de la imitación de un modelo, sino que deben desarrollar sus propios criterios de lo que es correcto para desarrollar una correcta producción del lenguaje.

Como describen Richards and Rodgers, el rol del profesor en dicho método es totalmente distinto al rol que se desempeña en anteriores métodos, donde actuaría de modelo o guía.

El profesor debe prestar su ayuda únicamente cuando es necesario, de esta forma los estudiantes se esforzarán más por aprender la información a la que ellos mismos pueden acceder. El silencio es una herramienta de este método que fomenta autonomía en los alumnos. A su vez sirve para animar a los estudiantes a cooperar en grupo, las acciones del profesor podrían interferir en el desarrollo de los criterios de los estudiantes y su autonomía. (Larsen-Freeman, 2000, pp. 53-72)

3.6 Método “Total Physical Response” y Método “Teaching Proficiency through Reading and Storytelling”

3.6.1 Total Physical Response Method (TPR) o Método de respuesta física total

El método de respuesta física total, desarrollado por el profesor James. J. Asher (1969, 1979 y 1982), resulta más efectivo en las etapas iniciales de la adquisición de la segunda lengua. Este método aporta: un input comprensible, una fase de aprendizaje llamada “periodo de silencio” y prioriza la importancia del contenido en vez de las formas gramaticales.

El método se centra en instrucciones verbales sencillas tales como “Levántate y pon el libro sobre la mesa”. Con el propósito de mantener la ansiedad en un nivel bajo y no crear inseguridad en el alumno, no se da mucha importancia a la producción del

lenguaje. Al principio, el maestro se dirige a unos cuantos alumnos, luego a toda la clase o a grupos numerosos, después nuevamente a un grupo reducido de alumnos y finalmente a individuos.

El maestro empieza con órdenes de una sola palabra; dice “siéntate”, y se sienta para crear un modelo. Después, repite la orden sin el modelo y, a medida que se eleva el nivel de lenguaje de los alumnos, el maestro comienza a darles instrucciones de dos o tres palabras, como “levántate y trae el libro”.

Los estudiantes demuestran su comprensión obedeciendo las consignas. Éstas no siguen ningún orden establecido, de modo que los alumnos no puedan anticipar cuál será la próxima. Más tarde se combinan los primeros mandatos con otros nuevos, a manera de repaso y, si le parece que los alumnos no han comprendido, el maestro modela de nuevo.

Después de un período de silencio que dura aproximadamente 10h, en las que escuchan las instrucciones y les dan respuestas físicas, los alumnos suelen cambiar de posición con el maestro y comienzan a dar las órdenes a sus compañeros. Durante la aplicación de estas técnicas es muy importante mantener una atmósfera relajada y de juego en la clase.

El método de respuesta física total, se puede extender a otros niveles de dominio utilizando la técnica de órdenes encadenadas:

“Marta, llévale el lápiz a Manuel, o abre la puerta. Esperanza, si Marta le da el lápiz a Manuel, levántate. Si ella abre la puerta, cierra los ojos.”

Para seguir las instrucciones de este ejemplo, se necesita un nivel de comprensión elevado, pero aún no se requiere ninguna producción oral. Los niños pequeños comprenden y obedecen órdenes mucho antes de empezar a hablar. (Jung y López, 2003, pp.233-234)

3.6.2 Teaching Proficiency through Reading and Storytelling

Desde 1980 hasta 1990, el método de respuesta física total fue usado en las aulas y fue también la conexión más cercana con las teorías de Stephen Krashen sobre la adquisición de la segunda lengua.

En los inicios de la década de los 90 Blaine Ray, (profesor de español en Bakesfield, California,) se sintió frustrado utilizando dicho método, porque sus estudiantes no obtenían ninguna motivación al realizar “respuestas físicas” por el contrario se aburrían. Por ello combinó las técnicas del TPR con un estilo de cuentacuentos o narraciones (Storytelling). (Taulbee, 2008, pp 14-15)

El método de cuentacuentos se ha utilizado para transmitir el lenguaje de forma familiar en muchas culturas. Las historias son normalmente predecibles o familiares y contienen vocabulario que los alumnos ya conocen. Además de albergar patrones y estructuras del lenguaje que se repiten a lo largo de ellas.

El objetivo primordial del TPRS era ayudar a los estudiantes a ser competentes a la hora de hablar y entender el nuevo idioma que estaban aprendiendo. Para ello los factores principales que desarrollan estas competencias son: Una buena contextualización y un input comprensible que mantenga el interés de los alumnos.

Los partidarios de este método desarrollaron pasos o ítems para asegurar que los alumnos comprendían todo el lenguaje, el vocabulario y las estructuras gramaticales y que las adquirieran como un conocimiento profundo y afianzado en la memoria a largo plazo. (Taulbee, 2008, pp.7-16)

Los tres elementos principales que aparecen a continuación tienen relación con las cinco teorías de Krashen, puesto que utilizan conceptos clave comunes y la base del “input comprensible”. H. Brown los describe en su libro *Teaching by Principles* (citado en Brune, 2004, pp. 31-35):

1. Automatización: Habilidad que los alumnos adquieren para evitar la traducción palabra a palabra de lo que están escuchando y de entender el lenguaje de una forma fluida.
2. Aprendizaje Significativo: Es un proceso en el que la nueva información es añadida a las estructuras ya existentes en la memoria, creando vínculos entre varios depósitos de información que mejora la retención.
3. La recompensa anticipada: Es importante que los alumnos reciban recompensas a corto plazo como podría ser la aprobación en clase, incentivando la motivación y

el sentimiento de logro. Y también hacer conscientes a los alumnos de las ventajas de aprender una segunda lengua, como recompensa a largo plazo.

El método tiene una serie de pasos para asegurar que todos los estudiantes entienden el lenguaje y adquieren la comprensión del vocabulario y las estructuras gramaticales de manera significativa.

Anne Marie Taulbee (2008) explica que dichos pasos reflejan las cinco hipótesis de Krashen sobre las teorías de adquisición de la segunda lengua y detalla el proceso:

1. El profesor comienza introduciendo varias estructuras gramaticales.
2. Tras asegurarse de que los estudiantes tienen claro el significado del vocabulario y de dichas estructuras, el profesor indica la función de las estructuras gramaticales en dicha historia, de diferentes maneras posibles y contextualizando dichas formas para que los estudiantes asocien el significado de las palabras y de las estructuras gramaticales significativamente. Estas aclaraciones se realizarán a través de diversos tipos de órdenes (en cadena o con juegos), con preguntas, y gestos de respuesta física.
3. Después de que todos los estudiantes entiendan y respondan a las nuevas estructuras por medio de gestos, el profesor puede hacer “Preguntas y respuestas personalizadas”. Preguntará a los estudiantes preguntas en la L2 que tengan relación con sus intereses, gustos y experiencias para continuar utilizando las nuevas estructuras. Por ejemplo si la estructura es “wants to have a car” el profesor intentará preguntar a los alumnos todas las preguntas que contengan esa oración: “*Sasha, do you want to have a car?*”, “*Class, does Sasha want to have a car?*”, “*Does Sasha want to have a car or a bike?*”, “*Does Peter want to have a car?*”, “*Do Sasha and Peter want to have a car?*”
4. Mientras el profesor pregunta, debe dar vueltas a estructura refrescando la memoria de sus estudiantes. Entonces crea una historia usando esta información sobre los estudiantes, de esa manera ellos sienten que pertenecen a dicha historia, personalizada en algunos de sus compañeros. El profesor tratará de hacerla exagerada para asegurar sorpresa y una mayor retención.

5. Tras realizar distintas historias con cada una de las estructuras, el profesor presenta la historia principal. Esta historia es larga y contiene las estructuras ya trabajadas. El profesor utilizara siempre estas técnicas, reciclando estructuras y utilizando el andamiaje para añadir cada vez más detalles. (Taulbee, 2008, pp15-21)

Muchos de los que usan el TPRS alaban este estilo de enseñanza por su enfoque dinámico. Los estudiantes se sienten incluidos y reconocidos porque las historias son personalizadas y les resultan comprensibles. Otra ventaja del TPRS es que rebaja “el filtro afectivo” no obligando a los estudiantes a hablar antes de que estén preparados. Las experiencias de profesores que lo han llevado a cabo, son positivas, destacan sobre todo la gran retención, el aumento de fluidez y la disminución de suspensos, entre los alumnos.

3.7 Enfoque natural/Natural approach

El instituto Cervantes da la definición siguiente:

El enfoque natural fue creado durante 1977 por la profesora Tracy Terrell de la universidad de California en Irvine. Su propuesta fue un intento de desarrollar una instrucción del idioma que incorporase los principios naturalistas que habían identificado los investigadores en sus estudios de la adquisición de la segunda lengua (Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es/>).

El desarrollo paralelo e independiente de la “teoría del monitor” de Krashen tuvo influencia en este enfoque. Como expresan Richards y Rodgers (2001): Krashen y Terrell identificaban el enfoque natural con los enfoques tradicionales definidos como “enfoques basados en el uso del lenguaje en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna” (Richards & Rodgers, 2001, pp.178-179).

Los principios por los que se rige este enfoque son:

1. El tiempo de clase es destinado a un aporte de información para la adquisición.
2. El profesor habla solo en el idioma que se pretende aprender. Los alumnos podrán hacerlo en el idioma que prefieran pero si lo hacen en la segunda lengua sus errores no serán corregidos a no ser que dificulten la comunicación.

3. La gramática se trabajara a través de las tareas para casa.
4. Los objetivos serán semánticos; Las actividades estarán relacionadas con una cierta estructura pero permitirán a los estudiantes hablar sobre ideas, llevar a cabo tareas y solucionar problemas. (Krashen, 1981, pp.137-138)

El enfoque natural está diseñado para ser coherente con lo que se conoce del funcionamiento del monitor basado de la teoría de Krashen. La ausencia de uso del “monitor” en el aula es la ausencia de corrección de errores en el aula. Krashen (1982) en *Principles and Practice in second language acquisition* considera que existen restricciones sobre cuándo se utiliza la gramática consciente: Se espera que los estudiantes utilicen el “Monitor” sólo en casa, cuando tienen tiempo, cuando se centran en la forma, y cuando saben o están aprendiendo una regla.

Esta metodología se decidió crear debido al abuso de las correcciones que se realizaban en otros métodos, las cuales causaban efectos negativos en la adquisición de la segunda lengua.

3.8 Enfoque comunicativo/ Communicative approach

El enfoque comunicativo se basa en la premisa de que lo que se hace en el aula debe tener coherencia con la comunicación en la vida real. Por ello los listening basados en una situación de la vida real se han integrado en diversos métodos dentro de este enfoque. (Flowerdew & Miller, 2005, p.12)

Entre los estudiosos del enfoque comunicativo podemos citar a Carlos Lomas para quien la competencia comunicativa (base de este citado enfoque) “Es entendida como una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas” (Citado en Maqueo, 2005, p.165).

Por ello una característica de este enfoque es aportar información variada acerca del lenguaje en cuestión, para crear un amplio abanico de temas sobre los que intercambiar información entre alumnos y profesores. Otra de ellas es que se toleraran los errores siempre que no interfieran en la comunicación, para fomentar el diálogo fluido y más abierto posible en la L2.

Los estudiantes necesitan conocimientos sobre las formas lingüísticas, el significado de las palabras y las funciones, para conocer diferentes maneras de expresarse con mayor coherencia dentro de un contexto social. (Larsen-Freeman, 2000, pp122-123)

Según la competencia comunicativa, Morrow (1981) enfatizó los principios en los que se podían basar las actividades comunicativas. Estos principios requerían que la actividad fuese de esta naturaleza y útil para los estudiantes, actividades que impliquen acciones en otro país en el que se hable la L2, como por ejemplo: *contestar un teléfono o rellenar un formulario*. (Citado en Flowerdew y Miller, 2005, p.12)

La característica más obvia de este proceso de enseñanza-aprendizaje es que todo se hace con intención comunicativa. Los estudiantes utilizan el lenguaje en todas las actividades: interpretación de roles, juegos y tareas de solución de problemas.

Como dicen Johnson and Morrow (1981) las actividades de este enfoque tienen tres características comunes: 1) El desequilibrio de información sucede cuando una persona conoce algo que su interlocutor no conoce y por lo tanto puede explicarle. 2) Posibilidad de elección, se refiere a cuando el hablante tiene la posibilidad de decir lo que quiere decir y elegir la forma en la que puede decirlo (una elección de una forma específica). 3) Feedback, el emisor de un mensaje, puede evaluar si su mensaje ha sido entendido o no, basándose en la información que recibe de su receptor. Si tras el mensaje su receptor no puede aportar un feedback, consideraremos que ha habido un fallo en el intercambio de información y no ha sido realmente comunicativo. (Citados en Larsen-Freeman, 2001, pp122-123)

La puesta en práctica de las actividades en pequeños grupos ha demostrado que se maximiza la comunicación y fructifica el tiempo utilizado entre los estudiantes. A su vez la utilización de materiales reales promueve el desarrollo de estrategias para comprender el lenguaje tal y como se utiliza actualmente. (Larsen-Freeman, 2001, pp122-123)

3.9 Task-based Language Teaching / Método de Aprendizaje por tareas

Los estudios sobre el aprendizaje de la segunda lengua apoyan el uso de un plan de estudios analítico. Según las investigaciones los alumnos no aprenden los ítems lingüísticos uno por uno, sino que lo hacen por medio de ejemplos, copilando la

información lingüística. Adquieren por tanto dichos los ítems cuando están preparados para hacerlo.

Diane Larsen-Freeman (2000) afirma que a raíz de estas investigaciones surgió el método de aprendizaje por tareas. Las tareas de este método promueven la comunicación y la adquisición de significados. Tienen claros resultados que permiten al profesor y a los alumnos saber si la comunicación ha sido exitosa.

Un ejemplo de tarea de este método sería que los estudiantes planeasen el itinerario de un viaje. Para ello tendrán que elegir la ruta más directa y pensar como expresarlo, comprobar que lo han entendido correctamente y/o buscar aclaraciones.

Algunos principios de este método son: A) Las actividades de clase tienen un propósito y un resultado claros; B) Una pre-tarea es útil para ayudar a los alumnos a distinguir el lenguaje necesario para la tarea principal. C) El profesor divide en pequeños pasos el proceso que necesitan hacer para completar la tarea. D) El profesor necesita encontrar formas de implicar a los alumnos en la tarea. E) Los alumnos deben recibir feedback en la justa medida para completar la tarea. (Larsen-Freeman, 2000, pp.149-159)

El método de “aprendizaje por tareas” desafía las principales perspectivas sobre el lenguaje, enseñando que se basa en el principio de que el aprendizaje progresa más efectivamente, si los objetivos de aprendizaje crean el contexto, en el cual la capacidad natural de aprendizaje del alumno puede ser educada. En lugar de un intento sistemático de enseñar el lenguaje de poco en poco. (Larsen-Freeman, 2000, p.160)

3.10 Metodología Aprender-Haciendo/ Learning by Doing

El vínculo de esta metodología con las técnicas de dramatización aplicadas a la enseñanza de una segunda lengua son los principios de acción que propugnaba John Dewey, de un aprendizaje activo: *“Que la educación no es un asunto de narrar y escuchar, sino un proceso activo de construcción”*. Dewey (citado en Gallego Gil y Antón Álvarez, 2007, p.35)

En un segundo apartado Fernández Martínez et al (2012) exponen unas demostraciones gráficas de su estudio de esta metodología

3.10.1 *John Dewey y la pedagogía de acción*

John Dewey (1859-1952), filósofo y educador americano, mantenía que la metodología “Aprender Haciendo” debía ser un programa de enseñanza, centrado en la experiencia de los estudiantes y que implicara a la vez un hacer y una prueba.

Relacionamos las ideas de Dewey (1998) de su obra *Experience and education* con lo que hoy denominamos método de “Aprender Haciendo”, puesto que defendía la necesidad presentar situaciones con problemas que reflejasen la vida común. Tanto el método de enseñanza del docente, como el método de aprendizaje del alumno, debían conformar un método de investigación hacia el conocimiento.

Schmidt.M (2006) expresa las ideas de Dewey sobre los indicadores de un buen método de enseñanza en su artículo “*Sabía Usted que...El "Aprender Haciendo" viene desde John Dewey*”. El primer indicador de un buen método de enseñanza consiste en tener en cuenta la experiencia personal del alumno, el segundo indicador es que al actuar, el estudiante obtenga una clara visión sobre su experiencia, y aumente en consecuencia su eficacia en el desempeño de esta.

Podemos ultimar que Dewey consideraba el aprendizaje como un proceso activo, en contraposición a pedagogías anteriores, que lo consideraban un proceso pasivo de recibir datos a través de los sentidos. Por ello es considerado hasta hoy como el gran impulsor de la “pedagogía de acción o pedagogía activa”.

3.10.2 *La memoria y su relación con la metodología aprender haciendo*

Las investigaciones acerca de esta metodología, realizadas por Van Dam (2004) ponen en evidencia tasas de retención, memoria y aprendizaje de las personas cuando utilizan una aplicación basada en ella. (Citado en Fernández Martínez et al, 2012, pp.160-161)

“*Learning by doing*” o “*Aprender-Haciendo*” es un método que permite concluir que el desempeño de una actividad es fundamental para garantizar la mayor retención posible durante el aprendizaje, tal como se ilustra en la Figura 1.

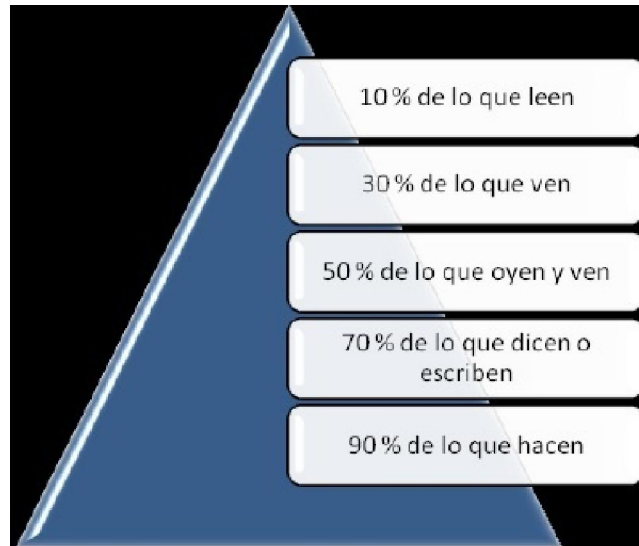
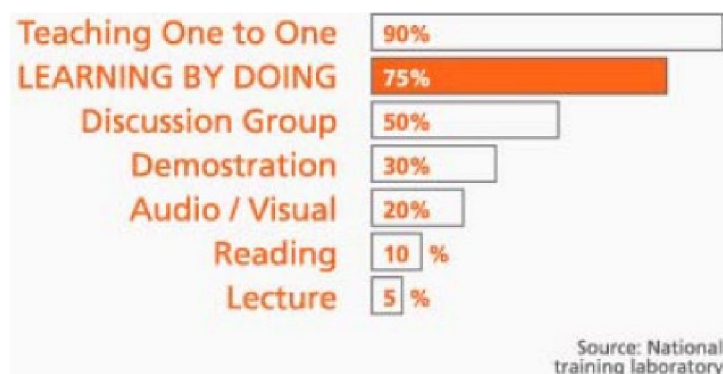


Figura 1. Tasas de retención del conocimiento en función de la actividad del alumno van Dam (citado en Fernández Martínez et al, 2012, p.161)

En función del tipo de implicación del alumnado han sido recogidos diferentes porcentajes de retención del conocimiento por la literatura científica.

Este estudio aporta información sobre la mejor manera de conseguir el aprendizaje significativo. En este sentido explica que utilizando métodos basados en la experiencia se alcanzan mejores “índices de retención de conocimientos”, los cuales resultan superiores si se comparan con los índices de la metodología tradicional (Fernández Martínez et al, 2012, p.161).

Figura 2. Tasas de retención del conocimiento según la metodología utilizada. (Fernández Martínez et al, 2012, p.161)



Como expresan Fernández Martínez et al (2012) el alumno se responsabiliza de su aprendizaje al experimentar la enseñanza de un modo vivencial y más directo, por ello el índice de retención de conocimiento es más elevado, alcanzando un 90%.

Este método no incluye castigos ni críticas, en lugar de ello se muestran las consecuencias y los errores y cómo identificarlos para poder corregirlos. Aprender de esta forma causa mayor efecto en el alumno que el que se consigue con un método más tradicional. (Fernández Martínez et al, 2012, pp.158-168)

Es crucial conseguir un buen índice de retención de conocimientos, pues ello indica que el aprendizaje es significativo en el alumno y la enseñanza efectiva. Este principio se busca en cualquier método, por ello la metodología “learning by doing” o “aprender-haciendo” resulta muy atractiva en este aspecto. Las técnicas de dramatización aplicadas a la enseñanza de una segunda lengua se basan completamente en ella.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se establece la base para sustentar la afirmación de que la utilización de técnicas de teatro, para la enseñanza del inglés y otros idiomas, facilita la adquisición de dicho idioma y enriquece a los alumnos también en otros aspectos haciendo más fácil y significativo el proceso de aprendizaje.

Los métodos TPR y TPRS serían el punto de partida para el desarrollo de estas técnicas teatrales en la enseñanza, se mencionará brevemente sus inicios y después se contemplarán los estudios y premisas de diversos autores que han profundizado en el tema.

4.1 TPR

Total Physical Response (TPR), o método de respuesta física total, mencionado en el apartado 3.7.1, es un método inventado por James Asher, profesor de psicología en la universidad de San José California, quien ve el aprendizaje de un segundo idioma para un adulto como un proceso que es equivalente a la adquisición de la primera lengua para un niño. Asher mantiene que el aprendizaje lingüístico, la comprensión oral y las otras destrezas preceden a la producción oral (speaking).

El método no es exclusivo, pero ciertamente es el método central de la enseñanza de un nuevo idioma, resulta una excelente solución para adquirir el uso de un segundo idioma rápidamente a través de sistemas kinestésicos asociados con el sentido de la vista, el oído y el tacto. (Aprendizaje multi-sensorial). Este método es particularmente usado en los primeros niveles de aprendizaje donde el riesgo de abandono y frustración de los estudiantes es muy alto.

Se plantea a través de este método la pregunta: ¿Por qué estudiar gramática no nos ayuda a entender y comunicarnos? Y la respuesta dada es que la gramática con sus normas y ejercicios indudablemente ayuda a mejorar la comunicación, pero para que esto ocurra debe estar ya preparada una comunicación básica y esto es exactamente de lo que los estudiantes aún no disponen. (Morretta & De Francisci, 2014, PREFACE en la edición digital)

4.2 TPRS

Teach Proficiency Through Storytelling (TPRS), es una versión del TPR desarrollada por Blaine Ray (1990) la cual demostraba cómo es posible usar algunas técnicas de narración en cuentos y la creación de simples dramatizaciones, pasando de la forma imperativa a la declarativa.

Cuando los estudiantes han adquirido un nivel de la L2 en el cual pueden entender varias órdenes o comandos y adoptar un rol, entonces se puede llevar a cabo la práctica del storytelling. El objetivo es proporcionar a los alumnos la facilidad necesaria para hablar la segunda lengua de forma fluida. (Morretta & De Francisci, 2014, INTRODUCTION en la edición digital)

Los profesores que utilizan este método lo apoyan porque en él que los alumnos reconocen el significado antes de enseñarles a reconocer la estructura al igual que ocurre en la adquisición de la primera lengua.

A través de estos tres principios ya nombrados en el apartado 3.7.2, se consolida el aprendizaje de este método:

1. Automatización: Habilidad que los alumnos adquieren para evitar la traducción palabra a palabra de lo que están escuchando y de entender el lenguaje de una forma fluida.
2. Aprendizaje Significativo: Es un proceso en el que la nueva información es añadida a las estructuras ya existentes en la memoria, creando vínculos entre varios depósitos de información que mejora la retención.
3. La recompensa anticipada: Es importante que los alumnos reciban recompensas a corto plazo como podría ser la aprobación en clase y recompensas a largo plazo ventajas en el aprendizaje del lenguaje. Brown (citado en Brune, 2004, pp. 31-35)

¿Por qué funcionan?

Memorizar nuevos conceptos o términos a través de una explicación literal incluye una resistencia inmediata del hemisferio izquierdo basada en nuestra experiencia lingüística, como si las palabras no tuvieran significado. La mejor estrategia para adquirir nuevos elementos es la activación de los sistemas sensoriales kinestésicos que se sitúan en el hemisferio derecho.

El estudiante se levanta al oír la orden “stand up” y se sienta al oír “sit down” lo que crea un hecho, una experiencia que da credibilidad a los nuevos conceptos, se activa la memoria a largo plazo y es extremadamente difícil que el hemisferio izquierdo niegue esta evidencia. (Morretta & De Francisci, 2014, apartados 3.2-3.4 en la edición digital)

La aplicación de estos dos métodos a la enseñanza de idiomas es claramente enriquecedora, su vínculo con las técnicas de dramatización son los principios anteriormente expuestos de los que se nutren dichas técnicas en el contexto de la adquisición de un idioma extranjero. Demostrando los fundamentos de las teorías del profesor Asher y su efectividad en los primeros niveles del lenguaje, cimentan la base de desarrollo del idioma.

4.3 BENEFICIOS DE LA UTILIZACIÓN DE TÉCNICAS DE TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA

Numerosos autores contribuyen con sus estudios al desarrollo del uso de técnicas de dramatización para la enseñanza de una segunda lengua, serán expuestos en un primer lugar. La metodología “Learning by doing” o “Aprender haciendo” (nombrada en el apartado 3.10), también tiene lazos con dichas técnicas y principios educativos básicos que se expondrán en este punto.

La dramatización ayuda al profesor o profesora a desarrollar diversas destrezas, en el caso de la lengua inglesa nos referiríamos a dichas destrezas como: *the four skills of language learning* (speaking, reading, listening and writing) que se corresponden con el lenguaje oral, leído, escuchado y escrito, respectivamente.

La dramatización favorece el desarrollo de una correcta pronunciación y desarrollo de la comunicación corporal. La estructuración, cohesión y coherencia del diálogo también se pueden potenciar al usar la referencia de un guion de una obra escrita.

Como indica Albalawi (2014) “El teatro es uno de los métodos más significativos que proporcionan una mayor implicación en el proceso de aprendizaje tanto para estudiantes como para profesores” (Albalawi, 2014, pp.54).

Paul Rooyackers es un dramaturgo holandés, autor del libro: *101 drama games for children* o *101 juegos de dramatización para niños*. Al inicio del libro realiza esta afirmación: “Podemos aprender a expresarnos mejor a través del juego, porque aprendemos nuevas palabras y formas distintas de hablar y comunicarnos”. (Rooyackers, 1998, p.20)

Según dicho autor a través del juego se presentan situaciones conocidas y cercanas que permiten al niño entender mejor el segundo idioma. Premisa que a su vez es defendida por Alfredo Mantovani y Jorge Eines (1997): “En un juego de dramatización los jugadores suelen sentirse más próximos al resto de lo que estarían en la vida normal. Interactúan con los demás de manera más directa.”

Alfredo Mantovani (1997) defiende que a través del juego el niño explora sus límites, desarrolla la imaginación e interactúa socialmente creando vínculos con otros niños y niñas que favorecen su aprendizaje.

A su vez podemos relacionar los principios de la “pedagogía de acción” de John Dewey, (que se nombra en el apartado 3.10) con las siguientes afirmaciones de Mantovani y Eines:

1. “El niño sabe lo que su cuerpo puede crear.” (Mantovani y Eines, 1997, pp.29)

2. “Los juegos de dramatización ayudan a reforzar la posibilidad de comunicación con el otro y lograr que los niños y niñas conecten más y mejor con su entorno”. (Mantovani y Eines, 1997, pp.41-45)

El autor Mark Almond (2005) expone once razones en las que explica los beneficios que aportan las destrezas de dramatización en los estudiantes de educación primaria que están aprendiendo una segunda lengua:

1. Actuar en una obra puede ser una experiencia visceral, intelectual y emocional que hace más significativo al proceso de aprendizaje y también más similar al mundo real.
2. El grupo comparte el mismo objetivo, representar una obra de teatro, proporciona una meta de trabajo tangible y loggable a su vez.
3. Trabajando el guion de una obra se contextualiza todo el lenguaje utilizado.
4. El proceso de construcción de un personaje puede hacernos conscientes de las necesidades y características de personas con las que tratamos diariamente.
5. La representación colectiva instruye a los estudiantes en la solución de problemas durante el periodo de los ensayos, haciéndoles tomar decisiones que han sido necesarias u obstáculos que han tenido que superar.
6. Producir una obra teatral les permite explorar y desarrollar personajes de los que solo vemos una pequeña parte en el escenario.

7. La utilización de los guiones originales les permite observar las características como conectores de discurso, expresiones y actitud, con directrices de entonación y énfasis en las distintas líneas.
8. Las obras bien escritas consisten en breves expresiones que reflejan nuevamente el uso de un lenguaje auténtico, siendo muy útil para la interiorización y memorización del vocabulario y la funcionalidad de partes de dicho lenguaje.
9. El único material de enseñanza que se requiere cuando se produce una obra es el guion.
10. Formar parte de este tipo de actividades de grupo es enormemente divertido y gratificante.
11. El teatro como actividad también evalúa y pone en práctica ampliamente aspectos de la comunicación:
 - a) Gestos y gesticulación
 - b) Expresión facial
 - c) Contacto visual
 - d) Posturas y movimientos
 - e) proxémica
 - f) Prosodia (tono, volumen, tiempo)

(Almond, 2005, pp.10-11)

Alan Maley y Alan Duff exponen ocho razones por las que utilizar el teatro como herramienta para la enseñanza de idiomas:

- 1) El teatro integra las destrezas lingüísticas de una forma natural. Una de las claves es escuchar con atención. La expresión verbal espontánea es esencial para la mayoría de actividades y muchas de ellas requieren leer y escribir, ambas como parte del estímulo input y del resultado output.
- 2) Integra aspectos de la comunicación no verbal, por ello conecta mente y cuerpo y recupera la importancia del sentimiento a la vez que el pensamiento.

- 3) A través de un lenguaje totalmente contextualizado activa la interacción en clase situando el foco en el significado.
 - 4) El énfasis en el aprendizaje holístico y las aportaciones multi-sensoriales ayudan a los aprendices a sacar sus puntos fuertes y a extender su alcance de aprendizaje.
 - 5) Favorece la conciencia de uno mismo, de los demás, la autoestima y confianza; y a través de ello se aumenta la motivación.
 - 6) La motivación es igualmente fomentada y sostenida por la diversidad y sentido de expectación que generan este tipo de actividades.
 - 7) La responsabilidad del aprendizaje es transferida de profesores a alumnos.
 - 8) Fomenta un estilo exploratorio y abierto de aprendizaje donde la creatividad y la imaginación se desarrollan con un mayor alcance. Promueve la asunción de riesgos, un elemento esencial para un aprendizaje efectivo del lenguaje.
- (Duff & Maley, 2005, pp.1-2)

El Dr. Bashayer Raghian Albalawi ha aportado un completo estudio sobre la efectividad de las técnicas de dramatización como método de enseñanza de la lengua inglesa y como método de desarrollo del pensamiento divergente o creativo. Este profesor de la universidad de Tabuk reúne en su artículo: "Effectiveness of Teaching English Subject using Drama on the Development of Students' Creative Thinking" una compilación de experiencias de otros autores, los cuales iré nombrando a continuación.

Dos de los principios más enriquecedores de la dramatización como método para la enseñanza de la L2 los resumen estos dos autores: Mattevi y Blanch. Mattevi establece que: "el uso de la dramatización en la clase de lengua permite al profesor presentar la segunda lengua de forma activa, comunicativa y contextualizada." (Citado en Albalawi, 2014, pp.54). Blanch puntualizó a su vez que hay: "Dos elementos de la dramatización, son la acción y el diálogo y los dos tienen lugar en el aprendizaje de la lengua extranjera" (Citado en Albalawi, 2014, pp.54).

En los estudios de Gómez, Baraldi, Uddin, Campbell, Ntelioglou, Alesaoy y Culham se ponen a prueba diversas técnicas de dramatización, todas ellas con el mismo propósito y con grandes resultados:

Gómez estudió la efectividad del uso de las técnicas de dramatización en la enseñanza del inglés como segunda lengua, utilizando como base la destreza oral, la pronunciación y la fluidez. Los estudiantes de su estudio eran hispanohablantes y procedían de un colegio público de Madrid. Dos clases del mismo curso recibieron clases de dos diferentes métodos, el método tradicional y el método basado en la dramatización, tras aproximadamente tres semanas fueron evaluados. Los datos fueron analizados utilizando dos test y los resultados del estudio concluyeron que la enseñanza de la lengua inglesa por medio de técnicas de dramatización, era más efectiva que los métodos tradicionales. (Citado en Albalawi, 2014, pp.56)

Baraldi examinó en su tesis doctoral formas diversas en las que aplicar las técnicas de teatro, como complemento de prácticas pedagógicas para enseñar una segunda lengua. Utilizó diez estructuras de teatro para enseñar un tema de economía. 27 participantes fueron observados mientras participaban en las sesiones de dramatización, interactuando unos con otros. Los resultados de este estudio sugieren que todos los participantes: Apreciaron el uso de técnicas de dramatización en clase, aprendieron el contenido del tema de economía y les gustaría utilizar las técnicas de teatro en otras áreas. (Citado en Albalawi, 2014, pp.56)

El objetivo de Uddin (2009) fue el estudio de la relación entre “counseling techniques” y “second language vocabulary acquisition” en aprendices adultos (citado en Albalawi, 2014, pp.57). Este estudio se llevó a cabo en dos tipos de “counseling techniques”: 1. Interpretación de Roles y 2. Storytelling. Los resultados del estudio mostraron que ambas técnicas facilitaban el aprendizaje y eran favorables y exitosas para los participantes del estudio. Los estudiantes no solo adquirieron con destreza el vocabulario sino que también supieron utilizar el nuevo vocabulario en sus actividades de role-play y storytelling. Las actividades de role-play mejoraron su fluidez y sus habilidades comunicativas y las actividades de storytelling permitieron a los participantes reflejar en sus historias el vocabulario que habían aprendido.

Campbell (2008) investigó el impacto de un programa basado en el uso del teatro a través del drama, los estudios sociales y el lenguaje. El programa se implantó en siete escuelas públicas en los cursos de 5° de primaria. El investigador examinó la influencia de este modelo de programa en la conducta de estudiantes y profesores (citado en Albalawi, 2014, pp.57).

Al concluir el programa los datos revelaron que el programa había tenido un gran impacto en los estudiantes en cuanto a sus logros académicos, se mostró a su vez que los conocimientos, de estudiantes que participaron, eran significativamente amplios comparados con los de los estudiantes que habían continuado con el currículo tradicional.

Ntelioglou (2006) investigó el impacto de las lecciones que integraban contenidos de dramatización y una segunda lengua. El estudio tenía un doble enfoque, por una parte usar la dramatización para potenciar las destrezas de reading, listening, speaking y writing en los estudiantes de una segunda lengua y por otra parte examinar temas como la “inmigración de la identidad multicultural de Canadá” (citado en Albalawi, 2014, pp.58).

Los resultados de dicho estudio encontraron que la integración del lenguaje y las técnicas de dramatización ayudaba a los estudiantes a cruzar barreras culturales y a comprender mejor las distintas identidades culturales.

Alesaoy (2004) utilizó las técnicas de dramatización en un curso de lenguaje árabe con la intención de ver su efecto a la hora de desarrollar el lenguaje y las habilidades sociales en estudiantes con discapacidad intelectual (citado en Albalawi, 2014, pp.58).

El número de alumnos con discapacidad intelectual ascendía a la vez que se probaba que la enseñanza tradicional era inefectiva en este tipo de alumnado. El estudio de Alesaoy dependía de un método experimental en el que se utilizó unidades didácticas dramatizadas, evaluación de la destreza lingüística y evaluación de la destreza social.

Para comprobar los progresos utilizó tres grupos de alumnos: uno de referencia del currículo experimental, otro del currículo tradicional y uno intermedio, los resultados mostraron ser satisfactorios en el grupo experimental donde se aplicaban las técnicas de

dramatización pues el aporte de contexto de dichas técnicas facilitaba la adquisición y el aprendizaje en diversas materias.

Culham (2003) investigó el potencial del teatro como conductor de la adquisición del lenguaje y el intercambio cultural. En su tesis identificó obstáculos y posibilidades relacionadas con las técnicas de teatro introducidas a los estudiantes de una segunda lengua. Las actividades dramáticas interactivas y las reacciones de los estudiantes fueron detalladas en el estudio, cuyo foco se sitúa en las características paralingüísticas que proporciona el teatro a los participantes (citado en Albalawi, 2014, pp.58). Según Culham los descubrimientos del estudio pueden ser aplicados en estudiantes de idiomas de todas las edades y niveles, pero este estudio ha sido aplicado en estudiantes adultos de bajo niveles.

Las técnicas de dramatización han sido aplicadas en distintos contextos y entornos lingüísticos con el propósito de mejorar los métodos de enseñanza del inglés. Los resultados de los autores de estos estudios han sido positivos y efectivos, consiguiendo fomentar algunas destrezas (speaking y listening) y habilidades lingüísticas (fluidez y pronunciación) que otros métodos descuidaban.

5. REFERENCIA AL COLEGIO CORTES DE ARAGÓN COMO EJEMPLO DE IMPLANTACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE TEATRO EN CLASE DE LENGUA INGLESA.

El colegio Cortes de Aragón se sitúa en la Avenida Valle de Broto en Zaragoza. Se trata de un colegio público de cuatro vías, dispone de un programa en el que se incluyen las asignaturas ofertadas por el centro para los distintos niveles, se trata de una nueva incorporación tras la introducción de la LOMCE. A su vez el colegio solicita auxiliares de conversación, procedentes de un país de habla inglesa.

En la asignatura de “proyecto de centro” diseñada e impartida por el profesor Luis Tercero, se imparten técnicas de teatro y se representan obras de teatro en lengua inglesa. Dicha asignatura también conocida como: “Theatre and Arts” se dio en el nivel de sexto de primaria.

En el curso de 2015/2016 las obras que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

Durante los meses de septiembre a diciembre se ensayó la adaptación a teatro de “Harry Potter y la piedra filosofal” (J.K.Rowling), incluyendo la puesta en práctica de técnicas teatrales de “Clown”, las cuales se mencionan en el apartado 5.1.

A lo largo de enero, febrero y marzo se ensayó y se representó “Alicia en el País de las maravillas” de Lewis Carroll. En este segundo trimestre el profesor combinó el desarrollo de la obra con la impartición de vocabulario inglés asociado al teatro.

Finalmente entre abril, mayo y junio se ensayaría y se representaría “El mago de Oz” de L. Frank Baum.

Los alumnos aprendieron en el primer trimestre técnicas de desarrollo de la expresión física y facial que corresponden a una corriente teatral llamada clown (detallada en el apartado 5.1). Utilizando dichas técnicas el profesor comenzó a explotar la dramatización por medio de juegos breves y otras dinámicas grupales para comenzar a estimular la interpretación dramática.

5.1 Corriente Clown

El actor Clown se identifica por el maquillaje, su vestimenta extravagante y su forma de producir la risa del espectador a través de sus travesuras ridículas. En este tipo de interpretación se refleja un humor visual, mediante situaciones absurdas y acción física enérgica.

Sin la utilización del lenguaje verbal, este personaje manifiesta la cultura por medio de contradicciones. Sus acciones mímicas y expresiones corporales ejemplifican ideas, percepciones, gestos y situaciones. Se trata por ello de un humor que entretiene e invita a la reflexión. (Medina et al, 2005, pp.18-21)

El profesor del colegio cortes de Aragón utilizó las nociones de clown en la primera obra, para desarrollar al máximo los movimientos y técnicas corporales. Mediante la ejemplificación de acciones exageradas conseguía que los alumnos transmitiesen a su público algunas partes del guion de forma más impactante y más comprensible.

5.2 Sesión de dramatización en lengua inglesa

A continuación se expone una de las sesiones de técnicas de dramatización, llevadas a cabo en Colegio Cortes de Aragón a día 19 de Febrero de 2016:

Esta sesión es un ejemplo de las sesiones que se llevaron a cabo durante la preparación de la segunda obra de teatro, durante los meses de marzo y abril, (“*Alice in Wonderland*”), consistió en dinámicas de grupo y juegos para fomentar un mayor acercamiento personal entre los alumnos y para eliminar posibles miedos escénicos.

La sesión comenzó con dinámicas de contacto. El profesor puso música y distribuyó al grupo a lo largo de la sala. Una vez organizados les indicó cuatro acciones que debían realizar:

1. Los alumnos debían caminar alrededor de la sala buscando contacto visual con sus compañeros.
2. A continuación debían caminar saludando con la mano a los compañeros que hicieran contacto visual con ellos
3. Después los alumnos debían caminar y estrechar la mano a sus compañeros.
4. Por último los alumnos debían abrazar a sus compañeros.

Estos ejercicios tenían dos propósitos importantes: uno de ellos era reducir la ansiedad o estrés que puede causar hablar en público o tocar a un compañero, y el segundo eliminar distracciones que pusiesen trabas al aprendizaje. Si los alumnos tenían miedo a expresarse delante de sus compañeros, iban a descuidar su aprendizaje inevitablemente.

Esta toma de contacto ayuda a los alumnos a romper distancias corporales con sus compañeros, de esta forma se sentirán más cómodos durante los juegos y durante los ensayos de la obra.

El profesor preparó para la clase tres objetos: una trompeta de juguete, un cucharón de cocina y una linterna. Dichos objetos fueron utilizados para los juegos, en el primero de ellos se formaron cinco grupos de alumnos. La tarea que debían hacer era recrear una acción que implicara a todo el grupo y el resto debían decir de qué se trataba. Ejemplo:

Grupo de exploradores con una linterna, un cocinero probando con el cucharón una sopa, etc.

El segundo juego consistía en que cada grupo debía utilizar el objeto que se les había repartido simulando una acción como si se tratase de otro objeto distinto, ejemplos: *Un capitán de barco con la trompeta usada como catalejo, un grupo navegando en canoa (utilizando el cucharón como remo), etc.*

Añadía dificultad al juego y cada grupo tenía un límite de respuestas, el grupo que más respuestas correctas diese ganaba el juego.

6. PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE DRAMATIZACIÓN EN LENGUA INGLESA

Se planea llevar a cabo dos sesiones de diversas actividades de dramatización, en una clase de veinticinco niños de cuarto curso de Educación Primaria. Las actividades programadas proceden de los libros que se citarán a continuación, a excepción de dos que son creación de la autora de este trabajo de fin de grado.

Bibliografía de las actividades:

Almond, M. (2005). *Teaching English with Drama*. London, Modern English Publishing Ltd.

Rooyackers, P. (1998). *101 drama games for children*. Minnesota. Hunter House.

Los objetivos propuestos para las dos sesiones a llevar a cabo son:

- 1. Desarrollar la expresión corporal y facial a través de ejercicios de dramatización.*
- 2. Fomentar el desarrollo de la destreza de speaking en la lengua inglesa mediante actividades de dramatización.*

Dichos objetivos se concretarán a su vez en objetivos específicos de cada actividad planteada.

Cabe decir que estas actividades han sido implementadas en un periodo posterior al periodo de prácticas, con el único objetivo de servir para el desempeño del trabajo de fin

de grado. Se solicitó permiso al centro, a la tutora de esta clase de cuarto curso y se acordaron los días y horas convenientes.

6.1.1 Sesión 1

Tabla 1. Sesión 1 Introductoria

| | |
|------------------------------------|--|
| ACTIVIDADES | 1) MUSICAL NAMES GAME 2) EMPTY CHAIR GAME 3) CHINESE WHISPERS GAME |
| ¿DÓNDE SE LLEVARÁN A CABO? | Aula de referencia de la clase |
| TEMPORALIZACIÓN | 60 minutos: <ul style="list-style-type: none"> – 5 minutos – Introducción de la sesión – 15 minutos - 1)MUSICAL NAMES GAME – 15 minutos - 2) EMPTY CHAIR GAME – 20 minutos -3)CHINESE WHISPERS GAME – 5 minutos - Resumen de la sesión |
| ¿CÓMO PRESENTAR LOS JUEGOS? | Introducción de juegos de expresión en la segunda lengua |
| VOCABULARIO DE LA SESIÓN 1 | <u>Estructura trabajada en el primer juego:</u> What is his/her name? Her/ his name is... <u>Roles del segundo juego:</u> -Prisoners: intentan escapar de sus asientos cuando son nombrados. -Guards: Impiden que los prisioneros escapen. -Rescuer: Libera al prisionero o prisionera |

| | |
|--|---|
| | <p>diciendo la frase: <i>I save the prisoner...</i> (nombre)</p> <p><u>Acciones con –ing utilizadas en el tercer juego:</u> <u>juego:</u> Roller-skating Collecting stickers Dancing Reading comics Talking with friends Taking photos Going to museums Using the computer Painting pictures Shopping</p> |
|--|---|

El primer juego, “*MUSICAL NAMES GAME*”, está intencionalmente elegido para introducir progresivamente las actividades de dramatización. Se trata de una adaptación del juego “Saludos cordiales” perteneciente al libro *101 juegos de dramatización* de Paul Rooyackers.

En el juego original los alumnos debían saludar a todos sus compañeros cantando: *Hola y el nombre del compañero correspondiente.*

En la versión adaptada, “*Musical Names Game*”, el objetivo también reside en que los alumnos por parejas se presenten ante el resto de compañeros de clase. Cada miembro de la pareja presentará a su acompañante. Se rebaja la posible ansiedad o los posibles nervios que puedan presentar al hablar en público en otro idioma, mediante la focalización del protagonismo en la presentación del acompañante. En la variante del juego se amplía la presentación en la que se omitirá el saludo en lengua inglesa: *Hello Ana!* con la finalidad de que los alumnos utilicen una frase completa y utilicen los pronombres personales her/his: *Her name is Claudia. /His name is Alberto.*

Los alumnos deberán pronunciar dicha frase con el nombre de su acompañante de forma cantada y acompañada de una reverencia o un gesto que hayan pactado para realizar dicha presentación.

Los objetivos son: 1) Participar de forma conjunta y con un compañero o compañera el cual no elegirían habitualmente, 2) Realizar una intervención en público hablando en inglés y 3) Utilizar los pronombres personales de la tercera persona del singular: her/his.

El segundo juego, *EMPTY CHAIR*, ha sido tomado del libro: *Teaching English with Drama* de Mark Almond.

Los objetivos de este juego son: 1) Interactuar físicamente con los compañeros de clase, 2) Introducir un rol a seguir en el juego, 3) Utilizar el inglés para comunicarse y 4) Aprender el vocabulario (Prisoners, Guards, Rescuer, to catch, to arrest, to save, jail) a través de técnicas de role-playing.

En dicho juego la mitad del grupo de alumnos se sentará en sillas dispuestas en círculo, la otra mitad del grupo se colocará detrás de las sillas que ocupan sus compañeros, a excepción de uno de los alumnos que permanecerá detrás de una silla vacía.

Este último comenzará el juego nombrando a uno de los alumnos que están sentados, el alumno nombrado deberá levantarse y correr hacia la silla vacía para sentarse y el alumno que se halle detrás del alumno nombrado deberá impedir que esto ocurra tocándole en el hombro.

La variante de este juego es: *Guards and prisoners* /*guardias y prisioneros*, la cual dota al juego de un contexto más asequible para los alumnos y facilita la comprensión de la dinámica, será por tanto la que se utilizará. Se añadirá una fórmula para nombrar a los alumnos sentados: “I save the prisoner...”

El vocabulario se explicará a través de un breve ejercicio en el cual tres alumnos interpretarán los tres roles del juego: uno de ellos, el prisionero, (prisoner) tendrá que correr para que el otro, el guardia, (guard) no le toque a su vez un tercero (rescuer) tendrá que intentar salvar al prisionero ocultándose del guardia y decir su frase “I save

the prisoner...” Gracias a esta intervención explicaremos los verbos: to save, to arrest or to catch; y el sustantivo: jail.

Los alumnos que interpreten el rol de prisionero realizarán un ritmo “jail rhythm” compuesto de dos palmadas y un chasqueo de dedos para evitar las posturas que anticipen la salida. Los alumnos que hagan el rol de guardias deberán tocar al prisionero y decir: “I catch you or I arrest you”

El tercer y último juego “CHINESE WHISPERS” se corresponde con el juego “teléfono roto” con la diferencia que en esta versión de “Chinese Whispers” tienen que pronunciar de forma clara y concisa para que el mensaje se entienda lo mejor posible, sin crear malentendidos.

Los alumnos tendrán como objetivos: 1) Mejorar la pronunciación y la capacidad de escuchar para obtener el éxito en el juego , 2) Aprender acciones terminadas en -ing que se utilizan acompañadas del verbo like para expresar likes and dislikes, 3) Participar en equipo interactuando físicamente.

El material utilizado serán unas fichas con el vocabulario de esta sesión: Roller-skating, Collecting stickers, Dancing, Reading comics, Talking with friends, Taking photos, Going to museums, Using the computer, Painting pictures, Shopping

Se dividirá el grupo de alumnos en tres equipos, se colocarán por lo tanto en tres filas iguales. El primer integrante de cada equipo recibirá el mensaje y lo transmitirá al compañero siguiente, realizando un mensaje en cadena. El último deberá pronunciar lo que ha entendido y decir qué significa, acompañándolo de algún gesto que se pueda asociar a la acción. El mensaje se iniciará cuando cada primer integrante coja una de las fichas de la mesa del profesor con el vocabulario de acciones acabadas en -ing : Roller-skating, Collecting stickers, Dancing, Reading comics, Talking with friends, Taking photos, Going to museums, Using the computer, Painting pictures & Shopping.

El primer equipo que consiga transmitir el mensaje y acierte su significado ganará el punto de juego

6.1.2 Sesión 2

Tabla 2. Sesión 2. Introductoria

| | |
|------------------------------------|---|
| ACTIVIDADES | <p>1) THREE MONKEYS GAME</p> <p>2) DANCE WITH DIRECTIONS</p> <p>3) GROUP-PHOTO GAME</p> |
| ¿DÓNDE SE LLEVARÁN A CABO? | Aula de referencia de la clase |
| TEMPORALIZACIÓN | <p>60 minutos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 5 minutos – Introducción – 20 minutos – 1) THREE MONKEYS GAME – 20 minutos – 2)DANCE WITH DIRECTIONS – 10 minutos – 3)GROUP-PHOTO GAME – 5 minutos – Resumen de la sesión |
| ¿CÓMO PRESENTAR LOS JUEGOS? | Juegos de expresión en la segunda lengua |
| VOCABULARIO DE LA SESIÓN 2 | <p><u>Vocabulario utilizado en el primer juego</u></p> <p>1)THREE MONKEYS GAME:</p> <p><u>Jobs:</u> farmer, police officer, nurse, firefighter, fashion designer, taxi driver, vet, pop star, shop assistant, web designer.</p> <p><u>The actions we like doing:</u> reading comics, taking photos, going to museums, talking with friends, using the computer, roller-skating, painting pictures, dancing.</p> <p><u>Estructura:</u> 3rd person + likes + action. <i>She likes roller-skating / The taxi driver likes</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>collecting stickers.</i></p> <p><u>Vocabulario utilizado en el segundo juego</u>2)DANCE WITH DIRECTIONS:</p> <p><u>Verbs:</u> Clap, Put up, Jump, Walk, Turn, Step, Run.</p> <p><u>Parts of body:</u> Hands, knee, arm, feet.</p> <p><u>Directions:</u> ahead, up and down, to the left, to the right, on the site, around.</p> <p>Estructura para el segundo juego:</p> <p>Imperative + direction +part of the body</p> <p><i>Jump to the right with your left knee up.</i></p> <p><u>Vocabulario utilizado en el tercer juego:</u></p> <p>3)GROUP-PHOTO GAME:</p> <p>Photographer, happy, sad, shy, excited, guilty, surprised, afraid, impatient, sorry, proud, embarrassed, angry, jealous, hopeful, hurt, loved.</p> |
|--|---|

El primer juego de esta segunda sesión, “*THE THREE MONKEYS GAME*”, es creación propia. El fin del juego es transmitir un mensaje por medio de gestos, también de habla y de forma escrita. Los mensajes se compondrán de un vocabulario conocido para los alumnos relacionado con las profesiones y con acciones.

El juego consta de tres roles que deberán adoptar los alumnos:

1. *The blind monkey o el mono ciego:* El cual puede hablar y llamará al siguiente jugador, pero no puede ver lo que hacen los otros dos jugadores.

2. *The mute monkey o el mono mudo*: No puede hablar pero sí oír, se comunicará por medio de gestos y recibirá el mensaje del primer jugador: the blind monkey /el mono ciego.
3. *The deaf monkey o el mono sordo*: No puede oír, sí puede ver y escribir. Interpretará el lenguaje gestual del segundo jugador (the mute monkey/ mono mudo) y deberá finalizar el juego escribiendo el mensaje.

“The blind monkey” empezaría el juego recibiendo el mensaje del profesor/a, una vez haya entendido el mensaje debe llamar a “mute monkey” para que acuda a recibir el mensaje: “*Mute monkey, mute monkey!*”. “*Mute monkey*” acude a la llamada y escucha en mensaje que le susurraran al oído, se acercará a “*Deaf monkey*” y le comunicará el mensaje por medio de mímica.

El contenido a trabajar se relaciona con dos temas: 1-Las profesiones /*Jobs* y 2-Acciones acabadas en –ing que se expresan con el verbo: like / *Actions we like doing*.

- A. *Jobs*: farmer, police officer, nurse, firefighter, fashion designer, taxi driver, vet, pop star, shop assistant, web designer.
- B. *Actions we like doing*: reading comics, taking photos, going to museums, talking with friends, using the computer, roller-skating, painting pictures, dancing.

Preparación del juego y normas:

- Se dispondrán dos grupos de fichas, un grupo de fichas con los posibles oficios y otro grupo de fichas con las acciones.
- El profesor o profesora formará el mensaje cogiendo al azar una ficha del grupo de oficios (que será el sujeto del mensaje) y otra del grupo de acciones (que compondrá el predicado).
- Utilizarán el verbo like para unir el sujeto con la acción acabada en –ing, que es una de las estructuras trabajadas en el nivel de 4º curso de Primaria. Ejemplo: “*The nurse likes going to museums*”.

Los objetivos son: 1) Realizar gestos y expresión corporal durante intervención espontánea en público, 2) Introducir un rol a seguir en el juego, 3) Comunicarse en inglés utilizando vocabulario de oficios y acciones, 4) Utilizar la estructura: She/ He + likes + ing action.

El segundo juego de la sesión 2, “THE DIRECTIONS DANCE”, es también invención propia. El objetivo de este juego es trabajar las partes del cuerpo y las direcciones realizando sencillos movimientos. Se dividirá la clase en grupos de cinco alumnos, se colocarán en filas y repetirán la dinámica del juego “*Chinese whispers*”. En este juego deberán transmitir el mismo mensaje en todos los grupos y realizarlo físicamente.

Materiales: Tarjetas con el vocabulario: acciones. Imágenes representativas de las acciones.

Los integrantes de cada grupo se colocaran en una fila, el primer integrante recibirá mensaje del profesor por medio de una tarjeta, cuando la haya leído para sí mismo la devolverá al profesor.

Una vez se hallen preparados todos los grupos, deberán reproducir el mensaje en cadena. Cuando el último integrante del grupo conozca el mensaje, los cinco jugadores contarán hasta tres en inglés y realizarán el mensaje físicamente. El primer grupo en realizarlo correctamente deberá escribir el mensaje en la pizarra y colocar la imagen que lo represente al lado.

El vocabulario a utilizar serán estas acciones:

- Clap your hands.
- Put your hands up.
- Jump ahead. Jump with your knee up
- Put your hands up and down
- Walk to the left /Walk to the right.
- Run on the site.

- Turn around /Turn left/ Turn right
- Put up your left/ right arm. Put up your left/ right knee.
- Step to the left/ to the right.

El profesor decidirá si es necesario o no repetir las acciones que hayan causado algún tipo de confusión.

Cuando haya un número de acciones colocadas en la pizarra, el profesor puede reproducir alguna canción y componer una pequeña coreografía utilizando los movimientos apuntados en la pizarra.

Los objetivos son: 1) Trabajar las partes del cuerpo en inglés mediante la expresión corporal. 2) Trabajar las direcciones en inglés con la estructura: *Imperative +part of the body +direction*, realizando sencillos movimientos. 3) Fomentar el trabajo y la coordinación en equipo.

El tercer juego de la sesión 2, “THE GROUP PHOTO”, es una adaptación del juego original “El fotógrafo” del libro de Paul Rooyackers anteriormente mencionado.

El juego consiste en expresar emociones de forma instantánea para que el jugador que hace de fotógrafo pueda captarlas. El alumno que representará el rol de fotógrafo dirigirá al resto indicando qué deben hacer en la “foto”. El resto de la clase deberá representar la emoción o acción que indique el fotógrafo.

El fotógrafo podrá elegir si sus compañeros tienen que expresar la misma emoción o si cada uno tiene que expresar una emoción distinta. El jugador que se equivoque deberá permanecer con la misma expresión facial hasta que el fotógrafo le indique lo contrario. Los alumnos fotografiados deberán acompañar su expresión facial con su expresión corporal siempre que sea posible.

El vocabulario que se utilizará será el que aparece en la foto: happy, sad, shy, excited, guilty, surprised, afraid, impatient, sorry, proud, embarrassed, angry, jealous, hopeful, hurt, Loved. Los alumnos conocerán ya muchas de las palabras, las que no conozcan se aclararán al inicio del juego.

Los objetivos de este ejercicio son: 1) Desarrollar la expresión facial y expresión corporal a una velocidad distinta de la normal con mímica o pantomima, 2) Afianzar vocabulario relacionado a los estados de ánimo o emociones.

6.2 Evaluación de las actividades de dramatización en lengua inglesa.

En este apartado se detallan los resultados de la aplicación de los juegos de dramatización recogidos a través de la observación. El objetivo de la observación no era otro que la investigación de la efectividad de algunos ejercicios de dramatización con relación al desarrollo de la lengua inglesa, llevados a cabo con niños de 9-10 años.

Debido a la naturaleza activa de las actividades la observación se realizará por medio de la observación directa, es decir mientras realizaron las actividades anteriormente descritas. Su característica intencional es la utilización de la metodología basada en técnicas de dramatización, para mejorar el aprendizaje y la retención de conceptos en la asignatura de inglés. Para ello se utilizaran como referencia estos los objetivos principales que se detallaron al inicio del apartado 6.

Los datos fueron recogidos en dos tipos de tablas: 1) Incluirá los objetivos de cada juego y los criterios y 2) Incluirá los comportamientos y resultados de los alumnos en esa sesión. [Para presentar el contenido con mayor claridad las tablas aparecerán en páginas completas]

6.2.1 Evaluación de la sesión 1

Durante el primer juego, “**MUSICAL NAMES GAME**”, se dividió la clase de veinticinco alumnos en once parejas y un trío para realizar la actividad.

Las parejas fueron conformadas procurando que los alumnos coincidieran con compañeros, con los que la relación era menor que con otros.

Tabla 3. Evaluación de la sesión 1. Objetivos y criterios de evaluación

| | |
|-------------------------|--|
| OBJETIVOS | <p>El ejercicio se evalúa a través del cumplimiento de estos tres objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Participar de forma conjunta y con un compañero o compañera el cual no elegirían habitualmente.2. Realizar una intervención en público en lengua inglesa con acompañamiento gestual.3. Utilizar los pronombres personales de la tercera persona del singular: her/his. |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none">- Respeto del turno del compañero.- Entonación de la frase y utilización de los pronombres personales de la tercera persona del singular: his/ her.- Realización gestual. |

Tabla 4. Evaluación de la sesión 1. Evaluación del 1^{er} juego.

| |
|--|
| <p><i>EVALUACIÓN 1^{er} juego de la primera sesión. Día 2 de junio de 2016. 11:35-11:50.</i></p> |
| <p>ANECDOTARIO:</p> <p>El primer objetivo se cumplió a través de la acción de “<i>Salir en público para presentar a su acompañante</i>”, la cual todos los alumnos llevaron a cabo.</p> <p>Algunos quisieron aplazar su intervención, debido a posibles nervios, pero todos los alumnos desempeñaron su presentación.</p> <p>El segundo objetivo se plasmó porque todos los alumnos prepararon un acompañamiento gestual para la presentación con gran motivación. Aunque algunos de ellos se mostraron reacios a entonar su frase y fue necesario repetir alguna de las intervenciones para completar el ejercicio.</p> <p>El tercer objetivo se consideraba cumplimentado si utilizaban la frase completa (<i>Her name is Claudia. / His name is Alberto.</i>) Utilizando los pronombres personales <i>her/ his</i>.</p> <p>Seis alumnos de los veinticinco fallaron en la utilización del pronombre personal, dos rectificaron por sí solos. Se les corrigió a los otros cuatro alumnos y repitieron su presentación.</p> <p>En un solo caso hubo un alumno que sí, desempeñó la presentación y realizó la parte de expresión corporal pero no corrigió su error en la pronunciación de la frase.</p> <p>Se le corrigió tres veces para que rectificase. Se trataba de un alumno al que le gusta llamar la atención de toda la clase y se muestra reacio a cumplir órdenes de otros profesores que no sean su tutora. Ante este comportamiento, se le advirtió de que se realizarían después otras actividades y si por el contrario, no modificaba su conducta no podría participar en ellas</p> |

El segundo juego, “*EMPTY CHAIR*”, insistía de nuevo en que los alumnos interactuasen unos con otros físicamente. Se introducía a su vez los primeros roles de juego: *Guards and prisoners/ Guardias y prisioneros*.

Tabla 5. Evaluación de la sesión 1. Objetivos y criterios del 2º juego.

| | |
|-------------------------|--|
| OBJETIVOS | <p>Los objetivos de este ejercicio eran:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interactuar físicamente con los compañeros de clase. 2. Introducir un rol a seguir en el juego. 3. Utilizar el inglés para comunicarse. 4. Aprender el vocabulario (Prisoners, Guards, Rescuer, to catch, to arrest, to save, jail) a través de técnicas de role-playing. |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación del rol correspondiente. - Acatación de la norma de no agarrar a los compañeros, solo tocar a los compañeros. - Utilización del vocabulario correctamente. |

Tabla 6. Evaluación de la sesión 1. Evaluación del 2º juego.

| |
|--|
| <p>EVALUACIÓN 2º juego de la primera sesión. Día 2 de junio de 2016. 11:50-12:05.</p> |
| <p>ANECDOTARIO:</p> <p>El primer objetivo se cumplió gracias a la dinámica del juego. Los alumnos respetaron en general la norma de solo tocar al compañero aunque algún alumno la incumplió durante el desarrollo del juego.</p> <p>Observación: Los alumnos eran reacios al contacto entre chicos y chicas fuera de la dinámica del juego. Podía ser a causa de la edad o porque en esta clase en particular los alumnos se agrupan en alumnos y alumnas en su tiempo de juego libre, durante el recreo.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Introducir un rol a seguir en el juego.2. Utilizar el inglés para comunicarse.3. Aprender el vocabulario (Prisoners, Guards, Rescuer, to catch, to arrest, to save, jail) a través de técnicas de role-playing. <p>El segundo objetivo se cumplió puesto que les resultaron fáciles de entender y de adoptar sus respectivos roles.</p> <p>El tercer objetivo, "Utilizar el inglés para comunicarse", tuvo mayores impedimentos. Algunos alumnos pronunciaban el nombre del compañero y no la frase completa: "<i>I save the prisoner Saul</i>". Para remediar la situación, se instauró un sistema de puntos para ambos roles:</p> <ul style="list-style-type: none">- Los guardias (guards) solo ganaban punto si atrapaban al prisionero y decían su frase de rol: "I arrest you".- Los prisioneros (prisoners) y los rescatadores (rescuers) ganaban punto si el rescatador decía la frase completa "I save the prisoner Saúl", si no lo hacía perdían el punto, y si el prisionero conseguía escapar. |

El tercer juego de la sesión “CHINESE WHISPERS”: El grupo se dividió en cinco equipos en lugar de tres, colocados en filas iguales. El cambio hacía más ágil la actividad y facilitaba la comunicación.

Los alumnos debían pronunciar correctamente las palabras de la frase para obtener el éxito. El primer integrante de cada equipo recibía el mensaje y lo transmitía al compañero siguiente realizando un mensaje en cadena.

El último integrante debía pronunciar lo que había entendido y decir qué significaba valiéndose de algún gesto que se pueda asociar a la acción. El primer equipo que conseguía transmitir el mensaje correctamente ganaba.

Tabla 7. Evaluación de la sesión 1. Objetivos y criterios de evaluación del 3^{er} juego.

| | |
|-------------------------|---|
| OBJETIVOS | <p>Este ejercicio tenía tres objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar la pronunciación y la capacidad de escuchar para obtener el éxito en el juego. 2. Aprender acciones terminadas en -ing que se utilizan acompañadas del verbo like para expresar likes and dislikes. 3. Participar en equipo interactuando físicamente. |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición del vocabulario con una correcta pronunciación. - Adquisición de la estructura verbo like + acción acabada en -ing. - Participación en equipo. |

Tabla 8. Evaluación de la sesión 1. Evaluación del 3^{er} juego.

| |
|---|
| <p><i>EVALUACIÓN 3^{er} juego de la primera sesión. Día 2 de junio de 2016. 12:05-12:25</i></p> |
| <p>ANECDOTARIO:</p> <p>Durante este ejercicio hubo errores de comprensión al principio pues confundieron el juego con el “teléfono-roto” en el cual el contenido del mensaje se transforma con cada jugador.</p> <p>Al finalizar el juego, los alumnos sacaron algunas conclusiones y comentaron sus cambios de estrategia:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Se produjeron errores de pronunciación en cada uno de los equipos, los alumnos fueron conscientes de que para ganar el juego era necesario prestar atención a la pronunciación.2. Concluyeron que debían mejorar toda su pronunciación o el error persistía. Expresaron también que la comunicación se veía afectada, pues dieron mensajes con una pronunciación errónea, por lo tanto tenían un significado distinto.3. Para mejorar la efectividad del equipo, eligieron para las últimas rondas al integrante que mejor pronunciación tenía como primer receptor del mensaje. Eligieron también al que menos vergüenza le daba hacer gestos como último receptor. <p>Se cumplieron por tanto los tres objetivos.</p> |

6.2.2 Evaluación de la sesión 2

El primer juego de esta segunda sesión, *THE THREE MONKEYS GAME*, se realizó con gran éxito mostrando los avances de la primera sesión: los alumnos actuaban con mayor naturalidad y no pusieron trabas a hablar en público. Los alumnos comprendieron el juego a la perfección y se mostraron muy motivados desde el inicio.

Los alumnos comprendieron el juego a la perfección y se mostraron muy motivados desde el inicio.

Los alumnos comprendieron el juego a la perfección y se mostraron muy motivados desde el inicio.

Tabla 9. Evaluación de la sesión 2. Objetivos y criterios de evaluación del 1^{er} juego.

| | |
|-------------------------|---|
| OBJETIVOS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar gestos y expresión corporal durante intervención espontánea en público. 2. Introducir un rol a seguir en el juego. 3. Comunicarse en inglés utilizando vocabulario de oficios y acciones. 4. Utilizar la estructura: She/ He + likes + ing action. |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Utilización del lenguaje conforme a las reglas del juego. - Adquisición de la estructura. - Adquisición del vocabulario de oficios y acciones. |

Tabla 10. Evaluación de la sesión 2. Evaluación del 1^{er} juego.

| |
|---|
| <p><i>EVALUACIÓN 1^{er} juego de la segunda sesión. Día 9 de junio de 2016. 11:35-11:55.</i></p> |
| <p>ANECDOTARIO:</p> <p>El ejercicio comenzó únicamente utilizando las fichas con los oficios para recordar un poco el vocabulario y después se añadieron las fichas de las acciones para realizar las frases completas. Ejemplo: “<i>The police officer likes going to museums</i>”.</p> <p>Participaron todos los alumnos en todo momento. Mientras unos intervenían, los demás trataban de adivinar el mensaje, aunque no fuera su turno de intervención.</p> <p>Los alumnos cometieron errores de pronunciación como al utilizar las palabras: <i>nurse, firefighter, officer, driver</i>. Otros errores que tuvieron fueron: no pronunciar la “s” de la tercera persona del singular y confundir los pronombres personales <i>she/he</i>.</p> <p>Estos errores se corrigieron que a lo largo de la actividad, notándose un progreso en las últimas intervenciones de los alumnos. Se corrigieron entre ellos también lo cual denotaba que mostraban interés y atención.</p> <p>Adoptaron sus roles a la perfección y no incumplieron las reglas del juego, se consideran cumplidos por tanto los cuatro objetivos.</p> |

El segundo juego de la sesión, “THE DIRECTIONS DANCE”, Comenzó tras dividir la clase en grupos de cinco alumnos. Los grupos se colocaron en filas al igual que en la dinámica del juego “*Chinese whispers*”. Los alumnos transmitían el mismo mensaje en todos los grupos y lo expresaban físicamente.

El primer grupo en conocer el mensaje debía contar en voz alta hasta tres, para que el resto se detuviesen y a continuación debían realizar el paso de baile correspondiente correctamente. En el caso de que fuese correcto debían escribirlo en la pizarra.

Tabla 11. Evaluación de la sesión 2. Objetivos y criterios del 2º juego.

| | |
|-------------------------|--|
| OBJETIVOS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar las partes del cuerpo en inglés mediante la expresión corporal. 2. Trabajar las direcciones en inglés con la estructura: <i>Imperative +part of the body +direction</i>, realizando sencillos movimientos. 3. Fomentar el trabajo y la coordinación en equipo. |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición del vocabulario relacionado con las direcciones y las partes del cuerpo. - Realización de los movimientos correctamente diferenciando derecha e izquierda. - Coordinación de los equipos para conseguir el punto. |

Tabla 12. Evaluación de la sesión 2. Evaluación del 2º juego.

| |
|---|
| <p><i>EVALUACIÓN 2º juego de la segunda sesión. Día 9 de junio de 2016. 11:55-12:15</i></p> |
| <p>Al inicio del juego los alumnos descuidaron algunos aspectos en la transmisión del mensaje. El mensaje era el mismo para los 5 equipos, por lo que si algún participante lo decía en voz alta el resto de equipos aprovechaba este error y el punto se anulaba para todos.</p> <p>Algunos equipos confundieron algunas palabras y fallaron por lo tanto a la hora de conseguir el punto.</p> <p>Tras un análisis grupal sobre los fallos comunes en todos los grupos, reiniciaron el juego y consiguieron mejores resultados.</p> <p>El juego funcionó con mayor efectividad tras este pequeño incidente, que suele ser habitual al realizar por primera vez una actividad. La consecución de los objetivos 1, 2</p> |

y 3 estaba ligada pues si fallaban en uno de los tres los otros dos también lo hacían.

Mejoraron la coordinación grupal y al final los cinco grupos crearon una competición interesante, se cumplieron los 3 objetivos y se divirtieron sin ocasionar ningún tipo de discusiones.

El tercer juego de la sesión 2, “THE GROUP PHOTO”, consistía en expresar emociones. El alumno que adoptaba el rol de fotógrafo tenía que dirigir a sus compañeros. Podía optar por decirles a cada uno la expresión o emoción que debían adoptar o utilizar la misma para todos.

Tabla 13. Evaluación de la sesión 2. Objetivos y criterios de evaluación del 3^{er} juego.

| | |
|-------------------------|--|
| OBJETIVOS | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la expresión facial y expresión corporal a una velocidad distinta de la normal con mímica o pantomima. 2. Afianzar vocabulario relacionado a los estados de ánimo o emociones. |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | <p>Participación de toda la clase.</p> <p>Adquisición del vocabulario.</p> <p>Penalización al no realizar expresión corporal.</p> |

Tabla 14. Evaluación de la sesión 2. Evaluación del 3^{er} juego.

| |
|---|
| <p><i>EVALUACIÓN 3er juego de la segunda sesión. Día 9 de junio de 2016. 12:15-12:25</i></p> |
| <p>ANECDOTARIO:</p> <p>A pesar de que se trataba de un ejercicio más simple y más breve, los alumnos supieron ampliar sus expresiones y ponerse de acuerdo para darle más veracidad a la “fotografía” del juego. Ellos mismos ampliaron las acciones de forma que pudiesen intervenir de distinta forma creando una situación real: <i>Un alumno simulaba encontrarse enfermo, dos alumnas ponían cara de tristeza y los demás expresión de sorpresa.</i></p> <p>El rol del fotógrafo, “the photographer”, les permitía dirigir a toda la clase, por lo que les resultó muy atractivo y les proporcionó gran motivación a la hora de participar. Se crearon también pequeñas discusiones porque todos querían ser el protagonista del juego. Los alumnos que no pudieron desempeñar el papel del fotógrafo, lo harían próximo día con la tutora.</p> |

7. REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Sin lugar a dudas, la implementación de las actividades en un contexto real ha sido la parte más enriquecedora de este trabajo.

Las sesiones trascurrieron con éxito, aunque siempre con la posibilidad de mejorar las intervenciones. Algunas de las mejoras podrían ser las siguientes:

1. La repetición de alguno de los juegos de dramatización habrían reafirmado el aprendizaje y la evaluación habría sido por tanto más rica y profunda.
2. Grabar las sesiones con previa autorización de los padres de los alumnos, habría sido también una de las incorporaciones.
3. Ampliar la actividad, “DANCE WITH DIRECTIONS” utilizando una temporalización mayor, acompañándola de música habría hecho la actividad más completa.

4. Realizar una explicación más extendida, en los juegos donde los alumnos tuvieron algún tipo de confusión al desempeñarlos.
5. Ampliar la actividad de “GROUP-PHOTO” la cual pretendía ser breve, tras la creativa reacción que experimentaron los alumnos cuando la realizaron.
6. Clarificar algunas normas que resultaron confusas al inicio de la actividad “CHINESE WHISPERS” o incidir con más ahínco en las diferencias con la versión original de dicho juego.
7. Llevar a cabo un mayor número de sesiones de actividades de dramatización.

En un principio se pretendían llevar a cabo tres sesiones, una tuvo que ser suspendida por un accidente ocurrido en el centro. Tras este imprevisto no hubo posibilidad de recuperar la sesión.

8. CONCLUSIONES

John Dewey ya expresaba su idea de una pedagogía activa a través de la metodología Aprender-Haciendo, ya en el año 1938. Resulta sorprendente que educadores y pedagogos posteriores hayan continuado con métodos menos enriquecedores para la enseñanza de segundas lenguas, como el ya nombrado método de gramática-traducción, aún vigente en numerosos programas, en lugar de abogar por la utilización de métodos que implicasen de forma más directa a los estudiantes, y que desarrollasen todas las destrezas que afectan a una lengua: escucha, habla, escritura y lectura.

El uso de la dramatización despliega posibilidades que permiten desarrollar dichas destrezas. A través del aprendizaje activo los alumnos pueden desarrollar la destreza de speaking/habla y listening/escucha, al mismo tiempo que desempeñan las acciones. Pues las acciones son parte de la interpretación de un contexto donde los alumnos realizan un intercambio de información entre el lenguaje y la actuación. La utilización del guion de una obra teatral fomenta las otras dos destrezas: Reading/lectura y writing/escritura, al realizar un análisis de esta labor de lectura.

Las técnicas teatrales permiten experimentar física y mentalmente al alumno, engrandecen su experiencia de aprendizaje, hasta conseguir un índice de retención de

conocimientos del 75%, tal como afirmaban Fernández et al en su estudio sobre la metodología Aprender-Haciendo.

Las investigaciones sobre estos métodos: “Aprender-Haciendo” o “Learning by Doing”, Respuesta Física Total o Total Physical Response y “Teach Proficiency Through Storytelling” han dotado de la base necesaria a este trabajo. Además de la experiencia vivida en el Colegio Cortes de Aragón durante los meses de febrero y marzo, la cual ayudó a conformar junto a dichos métodos la fundamentación del diseño y creación de las actividades implementadas.

Concluyo este trabajo con la afirmación de que la metodología elegida y utilizada, es una curiosa idea innovadora dentro de los métodos de aprendizaje para la lengua inglesa. Una de las mayores ventajas es que la dramatización aplicada a la adquisición de una lengua no necesita de numerosos materiales ya que los alumnos son los actores y principales protagonistas, otra de ellas puede ser que los alumnos estrechan las relaciones con sus compañeros al compartir más intensamente la experiencia de aprendizaje. Este tipo de técnicas han sido puestas en práctica por numerosos autores de distintas procedencias que aparecen a lo largo de estas páginas.

Cambiar de método encierra sus riesgos pero también sus recompensas, los alumnos que aprenden bajo este tipo de metodologías más participativas se sienten más cómodos consigo mismos, pues comprueban su progreso poco a poco, por ello cabría plantearse la propuesta del uso de las técnicas de dramatización como una solución a muchos casos de frustración en alumnos que están aprendiendo la lengua inglesa como segunda lengua.

9. BIBLIOGRAFÍA

Albalawi, D. B. (2014). Effectiveness of Teaching English Subject using Drama on the Development of Student's Creative Thinking. *Journal of Research & Method in Education* , 4. 54-63.

Almond, M. (2005). *Teaching English with Drama*. London Modern English Publishing Ltd.

- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco State University, San Francisco. Pearson Education
- Brune, M. K. (2004). *Total Physical Response & Storytelling: An analysis and application*. Thesis (Trabajo de fin de grado). Clark Honors College of the University of Oregon, Oregon. June 2004.
- Centro Virtual Cervantes. Consultado el día 22 de Agosto de 2016. <http://cvc.cervantes.es/>
- Dulay, H. and M. Burt. (1974) Natural Sequences in child second language acquisition. University of Michigan, Michigan. *Language Learning*. 37-53.
- Dewey, J. (1998). *Experience and Education: the 60th anniversary edition*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta PI.
- Duff, A. and A. Maley. (2005). *Drama Techniques: A Resource book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press
- Egan, K. (1986) *Teaching as Story Telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Eines, J y A. Mantovani. (1997) *Didáctica de la dramatización*. Barcelona. Gedisa.
- Fernández, A., Nuviola, A., Pérez, R., Grao, A., González, J.J., Porcel, A.M y Tamayo, J (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el Learning by doing para la consecución de competencias específicas. *UPO INNOVA: Revista de Innovación Docente*, I, 158-168.
- Flowerdew, J. & L. Miller (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York. Cambridge Language Education.
- Gallego Gil y Antón Álvarez (2007) *¿AULAS CONFLICTIVAS? La opinion del profesorado*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Gooden, P. (2009). *The Story of English: how the English Language Conquered the World*. London. Quercus.

- I. Jung y L.E.López (2003). *Abriendo la escuela: lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California. Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in second language acquisition*. California. Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- Maffi, I. (2015). *El clown como herramienta terapéutica. Una mirada transpersonal*. <http://www.cursosdeclown-nave202.com/>
- Maqueo. A(2005) *Lengua, Aprendizaje y Enseñanza: El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. Méjico. Limusa.
- Martín.C y J.Navarro. (2009). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Medina D. M, Hoyos J. M, Bohórquez. L.Fy Posada. R. A (2015.). *El clown una herramienta pedagógica*. Medellín: 2015.
- M.Morretta y De Francisci, M. (2014). *The learning Code: The psychology of total Physical Response – How to Speed the Learning of Languages Through the Multisensory Method – A practical guide to teaching foreign Languages*. Primera edición Digital. Googlebooks. Consultado el 19 de Agosto de 2016. Recuperado de <http://googlebooks.com/>
- Murado Bou, J. L. (2010). *Didáctica del Inglés en Educación Infantil*. Vigo: Ideaspropias.
- Richards & Rodgers, J. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, Cambridge University Press
- Rooyackers, P. (1998). *101 drama games for children*. Minnesota. Hunter house.

Sambrano, J. (2001). *Superaprendizaje*. Caracas. Alfadil Ediciones.

Schmidt, S.(2006). *Sabía Usted que...El "Aprender Haciendo" viene desde John Dewey*. Obtenido de INACAP Universidad tecnológica de Chile. Instituto profesional centro de formación técnica. Consultado día 20 de diciembre de 2015. Recuperado de http://www.inacap.cl/data/2006/EnewsDocentes/SabiaUsted01_3.htm.

Schmidt, S.(2006). *Sabía Usted que...El "Aprender Haciendo" viene desde John Dewey*. Ecolegios.org. Consultado día 22 de Agosto 2016. Recuperado de <http://www.ecolegios.org>.

Stern, H. H. (2003). *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary*. Oxford. Oxford University Press.

Taulbee, A. M. (2008). *Twenty teaching proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) lessons for the Spanish I classroom(tesis)*. Arkansas: UMI Microform.