



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Técnicas de dramatización en la enseñanza del
inglés como lengua extranjera en el aula de
Educación Infantil

Autora

Diana Pilar Serrano Arteaga

Director

Claus-Peter Neumann

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

2017- 2018

Índice

RESUMEN	5
PALABRAS CLAVE	5
ABSTRACT.....	6
KEY WORDS.....	6
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	7
2. OBJETIVOS.....	10
3. MARCO TEÓRICO.....	11
3.1. Enfoques y métodos en la enseñanza de la lengua inglesa relacionados con la dramatización.....	11
3.1.1. El enfoque comunicativo.....	11
3.1.2. El TPR (Total Physical Response).....	13
3.1.3. El TPRS (Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling).....	15
3.1.4. Método Artigal.....	19
3.2. Dramatización en la enseñanza de una lengua extranjera.....	21
3.2.1. El concepto de dramatización.....	21
3.2.2. Dramatización en el currículo.....	23
3.2.3. Aportaciones a la enseñanza de una lengua extranjera.....	24
3.2.4. Procedimiento metodológico.....	28
3.2.5. Elementos del esquema dramático.....	30
3.2.6. Técnicas de dramatización.....	30
4. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	33
4.1. Contextualización.....	33
4.2. Actividades de la propuesta didáctica.....	34
4.2.1. Primera sesión.....	36
4.2.2. Segunda sesión.....	44
4.2.3. Tercera sesión.....	49
4.2.4. Cuarta sesión.....	53
4.3. Criterios y técnicas de evaluación.....	57
4.4. Desarrollo y evaluación de la aplicación de la primera sesión de la propuesta didáctica.....	58
5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	59

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	61
7. ANEXOS.	66
7.1. Anexo 1.	66
7.2. Anexo 2.	70
7.3. Anexo 3.	77
7.4. Anexo 4.	78
7.5. Anexo 5.	79
7.6. Anexo 6.	80
7.7. Anexo 7.	80
7.8. Anexo 8.	81
7.9. Anexo 9.	81
7.10. Anexo 10.	82

Técnicas de dramatización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el aula de Educación Infantil

The Use of Drama Techniques to Teach English as a Foreign Language in Infant Education.

- Elaborado por Diana Pilar Serrano Arteaga.
- Dirigido por Claus-Peter Neumann.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Junio del año 2018.
- Número de palabras: 18.344.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es amparar la validez de la aplicación de técnicas de dramatización para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el aula de Educación Infantil. Para ello en primer lugar se expone el marco teórico en el que se enmarca el uso de técnicas de dramatización en la educación, para, después, explicar más detalladamente el uso de la dramatización en la enseñanza de una lengua extranjera profundizando en sus aplicaciones, sus ventajas y cómo aparece recogido en la actual legislación educativa. Después, se propone una posible secuencia didáctica basada en el uso de dichas técnicas cuya primera sesión ha sido aplicada en un aula de infantil del CEIP El Parque (Huesca) y posteriormente evaluada con la intención de exponer un caso real cuyos resultados sirvan de utilidad para maestros de Educación Infantil. Por último, se exponen las conclusiones obtenidas a partir de la realización de este trabajo.

Con todo esto pretendo mostrar la amplitud de posibilidades y aplicaciones educativas que ofrece la dramatización, en concreto, en la enseñanza del inglés, con la intención de servir de inspiración para futuros docentes y mostrar una posible manera de enriquecer la actual metodología utilizada en las aulas de inglés.

PALABRAS CLAVE

Dramatización, aprendizaje, inglés como Lengua Extranjera, Educación Infantil, competencia comunicativa y motivación.

ABSTRACT

The main purpose of this project is to show the effectiveness of the use of drama techniques to teach English as a Foreign Language in an Infant Education classroom. In order to do so, first of all, I will expose its theoretical framework. This will allow me to explain next in depth the use of drama in Foreign Language teaching and learning giving details about its uses, its advantages and what is said about it in the actual education laws. Secondly, I will propose a teaching unit based on this methodology whose first lesson has been carried out in a real infant classroom at the school CEIP El Parque Huesca and then evaluated in order to provide future infant teachers with useful information about this topic. Finally, I will explain the conclusions that I have reached as a result of doing this project.

With all of this I try to show the wide range of possibilities and educational uses of drama, paying more attention to its uses to teach English, so as to be an inspiration for future teachers and show a possible way to improve the current methodologies used in English lessons.

KEY WORDS

Drama, learning, English as a Foreign Language, Infant Education, communicative competence and motivation.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Es un hecho bien conocido por todo el mundo que el inglés desempeña un papel crucial en la actual sociedad globalizada, haciendo imprescindible la introducción de su estudio en las aulas. Sin embargo, a pesar de todas las modificaciones metodológicas aplicadas a lo largo de las últimas décadas y de exponer a los niños a esta lengua desde edades tempranas, España todavía prevalece como uno de los países europeos con menor nivel en inglés (Soler, P., 2018, recuperado de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/01/12/5877581fe2704e79538b4666.html>).

De manera que es evidente que los actuales métodos utilizados en muchas aulas no son los idóneos para solucionar este problema. Y es precisamente por ello por lo que he decidido centrar mi trabajo fin de grado en la propuesta de posibles maneras de aplicar la dramatización para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las aulas de Educación Infantil para proponer una metodología innovadora a la par que efectiva que permita mejorar esta situación.

Es importante destacar que hablo de “dramatización” y no de “teatro” puesto que son dos conceptos diferentes y el primero cubre mejor las necesidades existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que, como ya se establecía en los años sesenta, según R. Burgess y P. Gaudry (citado en Torres, 1993, p. 322), el drama es un proceso y el teatro es un producto acabado, siendo más importante en el aprendizaje de cualquier materia el proceso que el producto final.

Otra de las razones por las que he seleccionado la dramatización como método central para la enseñanza del inglés es que una de las principales carencias del actual sistema educativo consiste en la no equitativa formación que recibe el alumnado en relación a las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, entender y escribir), dado que, basándome en mi propia experiencia como alumna, se centra más en las destrezas de escribir y leer, cuando a la hora de interactuar con otras personas las más utilizadas son las de hablar y entender.

Igualmente, a partir de mi experiencia como alumna puedo concluir que las actuales técnicas empleadas en la enseñanza del inglés solamente permiten que los niños desarrollen la competencia lingüística, siendo que el objetivo de la enseñanza debería

ser el logro de la competencia comunicativa, debido a que saber hablar un idioma no solo requiere el conocimiento del código lingüístico (competencia lingüística), sino también saber cuándo y cómo usar ese código (competencia comunicativa) (Hymes, 1971, citado en Larsen-Freeman & Anderson, 2011, p.121).

Otra importante carencia que he observado es la brecha existente entre lo aprendido en el aula y el mundo real exterior, ya que el lenguaje estudiado en el aula no es un lenguaje real al ser modificado con la intención de enseñar específicas estructuras gramaticales o un determinado vocabulario, dado que se centra en la forma y no en el significado.

Sin embargo, todo esto puede ser solventado mediante la aplicación de técnicas dramáticas puesto que la dramatización se presenta como un recurso útil para el aprendizaje de una lengua por múltiples razones.

En primer lugar, la dramatización es un género mixto, ya que combina el lenguaje visual, verbal, auditivo y kinestésico, en el que los niños se implican completamente, permitiendo que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, leer, entender y escribir), así como la competencia comunicativa, debido a que permite al alumnado practicar el lenguaje en diferentes contextos sociales y desde diferentes perspectivas sociales, favoreciendo el aprendizaje del lenguaje verbal y no verbal que es apropiado en cada situación de la vida real (Chang, 2012).

En segundo lugar, las actividades dramáticas conllevan interacción, provocando que los niños y las niñas se impliquen de forma activa en su propio aprendizaje, ya que en la dramatización el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el estudiante. De manera que este tipo de actividades incrementan la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje del idioma, lo que va a conducir a un aprendizaje más significativo del mismo.

La motivación del alumnado también se va a ver incrementada por lo creativas que resultan las actividades dramáticas y por el hecho de que el lenguaje es aprendido mediante su uso contextualizado, debido a que esto proporciona a los discentes un sentido para su uso y, por tanto, para su aprendizaje (Byron, 1996, citado en Chang, 2012, p. 7).

Por otro lado, esa interacción también va a favorecer la adquisición de fluidez en la lengua meta por parte de los estudiantes, dado que las actividades dramáticas reducen la inhibición de los estudiantes más tímidos al permitir que estos se oculten tras sus personajes (Zyoud, 2010). Esto va a suponer un incremento de su confianza, encontrándose más capacitados para interactuar en inglés con otras personas fuera del aula.

Por lo que las actividades dramáticas crean en el aula un clima positivo, de confianza y relajado, que permite que el aprendizaje tenga lugar debido a que reduce el nivel de ansiedad que, de otra forma, podría obstaculizar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Ya que como explica Krashen (2009) en su teoría de las Cinco Hipótesis sobre la Adquisición de una Segunda Lengua, más específicamente, en la Hipótesis del Filtro Afectivo, los factores afectivos influyen en la adquisición de una segunda lengua actuando como un filtro dejando pasar más o menos input. Ese filtro dejará pasar más input favoreciendo una mejor adquisición si el niño está motivado, tiene una alta autoestima y no tiene ansiedad. Pero no dejará pasar input si el niño no está motivado, no tiene autoestima y tiene mucha ansiedad. De manera que los factores afectivos pueden facilitar o dificultar la adquisición de una segunda lengua según si dejan pasar más o menos input.

A la creación de este clima también contribuye el hecho de que este tipo de actividades sean llevadas a cabo en grupo, fomentando la cooperación y colaboración entre compañeros y, por tanto, creando entre el alumnado un sentimiento de pertenencia a un grupo, lo que, además, va a incrementar su autoestima (Palechorou & Winston, 2012).

Sin embargo, el uso de la dramatización en el aula no solo va a permitir el desarrollo lingüístico de los discentes, sino que, al tratarse de un género mixto, también va a permitir el desarrollo de las múltiples inteligencias descritas por Howard Gardner.

Igualmente, al trabajar con un lenguaje contextualizado, durante el desarrollo de las actividades dramáticas los niños también van a aprender aspectos culturales relativos al contexto de dichas actividades.

Finalmente, cabe destacar que en las actividades dramáticas los niños aprenden haciendo e involucrándose, lo que es fundamental para un correcto aprendizaje, ya que, como Benjamin Franklin (estadista y científico estadounidense, 1706-1790) dice: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” (citado en Albalawi, 2014, p. 54).

Por otro lado, he decidido centrarme en el ciclo de Educación Infantil debido, en gran parte, a que la formación que he recibido a lo largo de mi grado ha sido en relación a este período, pero también porque, como algunos estudios han demostrado, como The Critical Period Hypothesis, (CPH) desarrollado por Lenneberg (citado en Navarro, 2009, p. 122), cuanto antes se comienza a aprender una segunda lengua, mejor es su aprendizaje y mayores son las consecuencias positivas que implica saber hablar más de un idioma.

De manera que este trabajo pretende exponer posibles técnicas de dramatización que pueden ser empleadas en un aula de Educación Infantil para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con la intención de mejorar los métodos empleados actualmente en las aulas y, en consecuencia, la formación recibida por los estudiantes.

Para ello, en primer lugar, se van a especificar los objetivos de este trabajo. Seguidamente se va a exponer el marco teórico en el que se enmarca el uso de técnicas de dramatización en la educación, para, después, explicar más detalladamente el uso de la dramatización en la enseñanza de una lengua extranjera. Después, se va a proponer una posible secuencia didáctica basada en el uso de dichas técnicas cuya primera sesión será aplicada en un aula de infantil del CEIP El Parque (Huesca) y posteriormente evaluada. Por último, se expondrán las conclusiones obtenidas a partir de la realización de este trabajo.

2. OBJETIVOS.

Los objetivos que pretendo conseguir al realizar este trabajo son los siguientes:

- Exponer y respaldar la valiosa utilidad del uso de la dramatización como recurso viable para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Indagar en las aplicaciones de la dramatización en la educación.

- Profundizar en las aportaciones que ofrece la dramatización en el aula de lengua inglesa de Educación Infantil.
- Proponer una aplicación metodológica concreta basada en técnicas de dramatización.

Con todo ello pretendo alcanzar mi objetivo final que es dar a conocer el amplio abanico de posibilidades que oferta la dramatización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en un aula de Educación Infantil para optimizar la actual situación del sistema educativo. Todo ello se pretende conseguir mediante una rigurosa investigación teórica seguida de la puesta en práctica de parte de una propuesta metodológica planteada a partir de los datos encontrados, con la intención de ofrecer una experiencia real que pueda servir de utilidad para los docentes de Educación Infantil.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1. Enfoques y métodos en la enseñanza de la lengua inglesa relacionados con la dramatización.

3.1.1. El enfoque comunicativo.

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes enfoques metodológicos relativos a la didáctica de segundas lenguas (L2)– que son las lenguas aprendidas como otra lengua diferente a la lengua materna en un país donde son habladas al ser una de las lenguas oficiales– y de lenguas extranjeras (LE)– que son las lenguas aprendidas como otra lengua diferente a la lengua materna en un país donde no son una de las lenguas oficiales– (Bot, Lowie & Verspoor, 2005), pero el predominante desde los años setenta es el enfoque comunicativo (Wildowson 1990 y Savignon 1997, citados en Larsen-Freeman, D. y Anderson, M., 2011, p. 121), debido a que este incluye algunos de los planteamientos anteriores y los supera; pues establece que ser capaz de comunicarse en una lengua no solamente requiere del desarrollo de la *competencia lingüística*, sino que requiere la adquisición de la *competencia comunicativa*. Este concepto que fue inicialmente formulado por Hymes (1971) posteriormente extendido por Michael Canale y Merrill Swain (1980) y finalmente ampliado por Canale (1983, todos citados en Luzón y Pastor, 1999, p. 52) se refiere a “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (Centro Virtual

Cervantes); ello implica el uso de cuatro subcompetencias: la competencia gramatical o lingüística, la discursiva, la estratégica y la sociolingüística.

De manera que el enfoque comunicativo surge como respuesta a los problemas que planteaba la teoría de Noam Chomsky (1959), el innatismo, siendo Hymes (1971) el primero en darse cuenta de que ésta dejaba de lado los aspectos socioculturales de la lengua debido a que solamente hablaba de *competencia lingüística*, no de *competencia comunicativa* (citados en Moro, 2003, p. 149).

Para comprender mejor este enfoque debemos tener en cuenta los dos principios que Moro (2003) defiende que son de los que parte y que lo diferencian de los anteriores:

1. El aprendizaje de una lengua no se concibe como repetición e interiorización de los modelos adecuados, sino que se ve como un proceso de construcción en el que las condiciones de tipo afectivo y personal tienen mucho que ver.
2. Por otro lado, no lo debemos entender como un método sino como una orientación que puede servirse de diferentes tipos de trabajo para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa. (Moro, 2003, p.151)

Por lo que este enfoque no tiene como objetivo el aprendizaje del código lingüístico en sí mismo, sino que los aprendices sean capaces de utilizar el lenguaje que es más apropiado a cada situación y que lo hagan con una finalidad comunicativa. Para ello trata de recrear en el aula situaciones lo más reales posibles para que, así, los discentes interactúen entre sí con una intención comunicativa (Larsen-Freeman and Anderson, 2011), pues el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el aprendiz.

En conclusión, de acuerdo con este enfoque, el lenguaje es aprendido a través de su uso. De manera que la aplicación de técnicas de dramatización para la enseñanza de una lengua extranjera es un método educativo basado en los principios de este enfoque porque estas técnicas buscan el aprendizaje de la lengua extranjera por medio de un uso contextualizado del mismo. Sin embargo, existen métodos anteriores a este enfoque que presentan ciertos aspectos y principios didácticos similares al uso de la dramatización en la educación, entre ellos se encuentran el TPR y el TPRS. Por otro lado, también existe un método más reciente, el método Artigal, que comparte cierta similitud con ellos. A continuación van a ser explicados todos ellos para exponer la relación existente entre ellos y la metodología planteada en el presente trabajo.

3.1.2. El TPR (*Total Physical Response*).

El método TPR (*Total Physical Response*), denominado *Respuesta Física Total* en castellano, fue desarrollado por James J. Asher (1977, citado en Sariyati, 2013, p. 52) y se basa en la coordinación del discurso y la acción, es decir, trata de enseñar una lengua por medio de la actividad física. Asher considera que el aprendizaje de una segunda lengua tiene lugar de la misma manera que el de la lengua materna y, por tanto, defiende que la manera más eficaz de enseñar una segunda lengua es reproduciendo las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje de la lengua materna; condiciones en las que la mayor parte del lenguaje que es dirigido a los pequeños consiste fundamentalmente en órdenes a las que estos responden con acciones, debido a que durante los primeros años de vida no son capaces de producir respuestas verbales. Es por esto por lo que este método está basado en la estructura imperativo-respuesta (Widodo, 2005, citado en Planas, 2014, p.18).

De acuerdo con este método, durante el proceso de aprendizaje de un idioma, la comprensión del lenguaje precede a la producción de éste, ya que una vez que el aprendiz ha establecido un amplio esquema sobre el funcionamiento del lenguaje, tras haber estado expuesto al mismo, la producción de éste surge espontáneamente (Asher, 1977, citado en Canga, 2012, p. 8). Además, al no forzar a los estudiantes a hablar hasta que no están preparados, reduce el nivel de estrés que normalmente existe en el ambiente en el que es aprendido un segundo idioma (Kennedy, 2000 y Maroto, Garrido & Fuentes, citados en Sariyati, 2013, p. 52), lo que conduce a un mejor aprendizaje del mismo.

En este método el discente adquiere un gran protagonismo desde el principio, debido a que es el encargado de estar atento para responder a las órdenes del maestro. Posteriormente, cuando aparezca la producción, adquirirá mayor protagonismo al convertirse en el responsable de producir las órdenes que sus compañeros deberán cumplir. Esto convierte al TPR en un método motivador para los alumnos y las alumnas al desempeñar estos un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que también va a mejorar el clima en el aula (Widodo, 2005, citado en Planas, 2014, p. 20).

Sin embargo, el alumnado carece de control sobre el contenido de aprendizaje, pues éste es determinado por el maestro, quien, además, es el encargado de proporcionar a

los alumnos y las alumnas suficientes oportunidades de aprendizaje mediante la exposición a gran cantidad de lenguaje de calidad, para que puedan internalizar correctamente las reglas del lenguaje-objeto de aprendizaje (Shearon, 2001, citado en Planas, 2014, p. 19). Así podemos diferenciar dos claros roles en este método: el actor, que sería el alumno, y el instructor, que guía al actor a realizar las acciones (Richards y Rodgers, 1991, citado en Planas, 2014, p. 18).

De este modo el procedimiento seguido en una sesión planificada en torno a este método de acuerdo con lo observado en American English (2018) sería:

1. El profesor da una orden y la dramatiza junto a los alumnos y las alumnas, quienes no hablan, sólo escuchan y se mueven.
2. El profesor se sienta y da órdenes a estudiantes voluntarios, quienes deben dramatizarlas sin ayuda de éste.
3. Después da órdenes al resto de aprendices.
4. Una vez que los discentes ya han adquirido seis estructuras, el docente introduce nuevas órdenes.
5. El maestro escribe en la pizarra esas nuevas órdenes.
6. En caso de que el alumnado cometa algún error al dramatizar alguna orden, el profesor repetirá la orden al mismo tiempo que la dramatiza.
7. Finalmente, los alumnos adoptan el rol de instructor y se dan órdenes mutuamente.

En conclusión, se trata de un método muy útil para ser utilizado en el aula de inglés de Educación Infantil, gracias a la combinación de juego y movimiento, que constituyen la base del proceso mediante el cual los más pequeños aprenden sobre el entorno. Además, ésta es la edad idónea para aplicar este método debido a su sencillez al estar basado en el uso del imperativo.

Sin embargo, esa sencillez puede suponer una desventaja, ya que el lenguaje al que los niños están expuestos es muy limitado, impidiendo que su aprendizaje progrese más

allá del uso del imperativo. Por eso mismo considero que es mejor usarlo con aprendices principiantes y no en niveles superiores.

Otra desventaja que presenta este método es que no provee al estudiante de herramientas que le permitan expresarse de manera creativa.

A pesar de ello podemos observar que el TPR presenta cierta relación con la metodología propuesta en el presente trabajo, ya que combina la actividad física con el lenguaje verbal, cosa que también ocurre en la dramatización. Otros aspectos que son comunes a ambos métodos son: la exposición a gran cantidad de input de calidad, el gran protagonismo que adquiere el discente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y la libertad proporcionada a los estudiantes para hablar solamente cuando estén preparados.

3.1.3. *El TPRS (Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling).*

El *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Method* es un método de enseñanza de lenguas extranjeras que fue desarrollado por Blaine Ray a partir de la incorporación de historias al método propuesto por James Asher, el TPR.

Ray (1990, citado en Rowan, s.f.) comenzó utilizando el método de Asher en sus clases de español como segunda lengua, pero pronto comprobó que necesitaba algo más para poder avanzar desde el imperativo hacia estructuras gramaticales más narrativas y complejas, y lograr también que sus alumnos y alumnas progresaran desde la simple respuesta de estímulos hacia la producción de frases, y descubrió que si transformaba las órdenes dirigidas al alumnado a la tercera persona del singular, podía crear historias; técnica que favorecía la memorización de datos a largo plazo y el aprendizaje de estructuras gramaticales más complejas (Alley y Overfield, 2008). Y así fue cómo surgió este nuevo método, el TPRS, el cual combina las estrategias empleadas en el método TPR y las establecidas por Stephen Krashen (1970) en su teoría de adquisición de una segunda lengua (Krashen's Monitor Model) (Marshall, 2007, citado en Beal, 2011, p. 11).

Podemos diferenciar tres fases en este método (Beal, 2011), la primera (Establish meaning) consiste en la introducción de las nuevas estructuras que van a ser utilizadas a lo largo de la sesión (Gross, 2007, citado en Beal 2011, p. 12) mediante el empleo de las

técnicas del TPR, dado que el maestro va a presentarlas mediante el uso de gestos para ayudar a una mejor comprensión de las mismas (Beal, 2011).

Normalmente serán tres las estructuras que serán introducidas, dado que esto permitirá realizar más repeticiones de las mismas y, así, aprenderlas mejor (Ray and Seely, 1998, citado en Alley y Overfield, 2008, p. 18). Dichas estructuras serán traducidas a la lengua materna de los estudiantes y escritas en la pizarra o en cualquier parte del aula en el que puedan ser vistas con facilidad para que, de este modo, si durante la sesión los discentes tienen alguna duda u olvidan el significado de estas, puedan comprobarlas en cualquier momento y con total libertad.

Un paso opcional dentro de esta primera fase sería una rápida e informal evaluación sobre el aprendizaje de dichas estructuras (Baird & Johnson, 2003, citado en Beal, 2011, p. 12). Para ello los estudiantes deberán cerrar los ojos y demostrar que conocen las estructuras anteriormente trabajadas mediante la realización de los gestos correspondientes a las estructuras que va nombrando el maestro. Esto va a permitir al profesor conocer qué estructuras necesitan ser trabajadas en mayor profundidad (Beal, 2011).

Después, el maestro hará preguntas personales a los alumnos y a las alumnas haciendo uso de las nuevas estructuras, lo que se conoce como *Personalized Questions and Answers (PQA)*, y los datos obtenidos serán utilizados en la historia que será creada en la siguiente fase.

En la segunda fase (*Spoken class story*) los niños escucharán las tres estructuras utilizadas en contexto ya que estas serán introducidas multitud de veces en una historia, que será corta y simple. Esta historia no será creada por el profesor, todo lo contrario, será construida por el alumnado a partir de un esquema proporcionado por el maestro (Alley y Overfield, 2008). La técnica empleada para construirla será la de *circling* (Baird & Johnson, 2003, citado en Beal, 2011, p. 13), que consiste en la técnica de preguntar una serie de cuestiones simples acerca de una declaración, todo ello en la lengua-objeto de aprendizaje, con la intención de comprobar si los estudiantes la han comprendido o no. Los aprendices podrán responder con solamente una o dos palabras dado que el objetivo de estas preguntas no es forzar a los alumnos a hablar, sino

comprobar su comprensión, al mismo tiempo que se proporcionan repeticiones de las nuevas estructuras.

Las acciones de la historia serán dramatizadas por estudiantes voluntarios conforme vayan siendo elaboradas por los compañeros a medida que vaya avanzando la historia. Es importante que esto sea así para mantener el clima del aula relajado y divertido, debido a que nunca se debe forzar a los discentes a hablar. De este modo se logrará que los alumnos y las alumnas establezcan una conexión visual y emocional con las nuevas estructuras aprendidas.

La historia normalmente tendrá lugar en tres lugares diferentes (Ray, 2010, citado en Beal, 2011, p. 15): en el primer lugar será donde se plantee el problema a resolver, después la historia avanzará hacia un segundo lugar donde los protagonistas tratarán de solucionar dicho problema sin éxito, el cual, finalmente, será resuelto en el tercer y último lugar. Estos cambios de localización van a facilitar la comprensión de la historia por parte de los estudiantes.

Una vez finalizada la historia, el maestro la resumirá brevemente. Podrá hacerlo de diferentes maneras, como, por ejemplo, contándola con algún error para que sean los alumnos y alumnas quienes los corrijan. O también podrá ser contada de nuevo por los alumnos y alumnas en grupos, parejas, etc. (Baird & Johnson, 2003, citado en Beal, 2011, p. 15).

Por último, en la tercera fase (Reading) los estudiantes aprenderán a leer las estructuras trabajadas durante las fases anteriores. Para ello se utilizará una lectura que estará basada en la historia creada durante la segunda fase, pudiendo ser la misma historia u otra historia distinta con contenido diferente, pero en la que se utilicen las mismas estructuras (Beal, 2011).

El maestro comenzará leyendo la lectura, o una parte de ella, y pidiendo a los discentes traducirla a su primera lengua, para asegurarse de que todos los alumnos y las alumnas entienden todas las palabras de la lectura, así como el significado general del texto (Ray and Seely, 1998, citado en Alley y Overfield, 2008, p. 18).

Seguidamente se realizará un debate sobre la lectura en la lengua-objetivo. Durante la discusión el maestro realizará preguntas sobre la lectura en sí misma, pero también

sobre los estudiantes y sus vidas, lo que proporcionará más repeticiones de las nuevas estructuras aprendidas (Ray and Seely, 1998, citado en Alley y Overfield, 2008, p. 18).

De manera que se trata de un método motivador para los alumnos al participar activamente en él, debido a que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el aprendiz, y al no haber estrés ni presión por hablar, permitiendo que el aprendizaje se produzca de una forma fluida y natural. Además, fomenta el aprendizaje de una lengua de una manera dinámica por medio del juego y la dramatización (Sandrock, 2002, citado en Beal, 2011, p. 19), lo que lo convierte en un método aplicable a la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula de Educación Infantil.

Sin embargo, para poder aplicarlo en un aula de Educación Infantil, sería necesario llevar a cabo determinadas modificaciones, dado que los niños de estas edades no pueden realizar los pasos en los que es necesario leer al no disponer de esta habilidad debido al momento evolutivo de su desarrollo en el que se encuentran. Una posible modificación podría ser, en vez de escribir las estructuras a trabajar en la pizarra, utilizar imágenes que las representen.

Aunque sí es cierto que presenta ciertas ventajas para ser aplicado en Educación Infantil y no en niveles superiores, como es el énfasis que pone en el desarrollo de las habilidades orales de comprensión y producción, resultando suficiente para un aula de Infantil o de aprendices principiantes, pero limitado para alumnos de niveles superiores (Alley y Overfield, 2008).

De manera que este método presenta cierta similitud con las técnicas de dramatización dado que, al igual que estas, combina la actividad física con el lenguaje verbal. De hecho, como ya se ha mencionado anteriormente, este método está basado en el uso de la dramatización, lo que lo convierte, en cierto modo, en precursor del método expuesto en este trabajo. Igualmente, podemos observar esta relación en otros aspectos presentados por ambos métodos: el uso de historias para aprender una segunda lengua, la no obligatoriedad por hablar hasta que no se está preparado y el papel activo que desempeñan los discentes.

3.1.4. Método Artigal.

El método *Artigal, Ready for a story!* es un método para la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil (4-7 años) que fue creado por Josep Maria Artigal (1996), un maestro e investigador español, que defiende que: “Las lenguas no se aprenden primero y se utilizan después. Las lenguas se adquieren cuando se usan” (Artigal, 1996, p. 71, citado en Jurdado, 2014, p. 13).

Este método se basa en la aplicación de la técnica de *storytelling* o narración, utilizando cuentos sencillos y significativos para los discentes al tratar sobre temas cercanos a su experiencia personal para, así, garantizar su implicación en las actividades propuestas y facilitar su identificación con los personajes de las historias (Jurdado, 2014).

También está basado en el método TPR al combinar el habla con la acción para permitir al alumnado comprender mejor el significado de la lengua meta y de las acciones que se están dramatizando (Muñoz y Moyano, 1996, citado en Jurdado, 2014, p. 12).

De acuerdo con Artigal (1996) los alumnos y las alumnas de Educación Infantil están acostumbrados a trabajar con tres elementos: los textos narrativos, el estilo directo o uso de diálogos, y una estructura temporal-espacial, es decir, están acostumbrados a que haya una zona en el aula destinada exclusivamente a la lectura de cuentos y a que durante la lectura de una historia se hagan las pausas pertinentes. Y es en estos elementos en los que Artigal se basa para organizar las sesiones.

De este modo, las sesiones del método Artigal siguen siempre el mismo esquema (Planas, 2014). Para comenzar, el maestro sitúa a los discentes en semicírculo para garantizar un buen contacto visual entre el alumnado y entre estos y la narración. Seguidamente el maestro presenta los personajes y establece los turnos de intervención, debido a que la narración del cuento se organiza en torno a una escenificación colectiva en la que todos los estudiantes participan interpretando cada uno de los personajes de la historia. Para ello deberán hacer uso de la lengua meta y de gestos tratando de copiar al profesor, que se presentará como un modelo a imitar y fomentará, por medio de la

repetición de diálogos, la participación de los discentes en la reproducción del cuento. También es imprescindible que la narración del maestro sea rítmica.

La escenificación se llevará a cabo colectivamente dado que, como Artigal (1990) establece, lo que el estudiante puede hacer con la ayuda y colaboración de otros supera su propia capacidad individual de expresión y comprensión de la lengua-meta. Siendo esta la razón por la que, de acuerdo con el autor de este método, los discentes pueden hacer uso del lenguaje que están aprendiendo, pues parece imposible hacer uso de algo que no se sabe.

En las primeras representaciones, el maestro narra la historia sin ayuda de ningún material complementario ni soporte visual, debido a que Artigal (2005, citado en Ruiz, 2014, p. 25) defiende que si se utilizan imágenes en las primeras fases, los niños pueden caer en la tentación de leer dichas imágenes en su lengua materna, distanciándose, así, de la narración, del input que se les ofrece y de la lengua que se pretende enseñar. Además, el objetivo es lograr que los aprendices accedan al lenguaje sin ningún otro tipo de ayuda que la propia escenificación de las acciones, es decir, a través de lo que se hace y cómo se hace (Torras, 2005, citado en Planas, 2014, p. 16).

Sin embargo, Artigal (2005) considera que los materiales complementarios pueden ser utilizados en fases posteriores, una vez que los niños han accedido al contenido del cuento por sí mismos, ya que pueden contribuir a una mejor comprensión y recuerdo de éste.

Finalmente, tras la realización de una serie de actividades complementarias, los alumnos y alumnas serán capaces de contar historias en la lengua meta, que es el objetivo final de este método.

A partir de todo lo mencionado anteriormente podemos concluir que el método Artigal es un método apropiado para la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Infantil no solo porque fue diseñado con tal propósito, sino también porque se basa en el enfoque comunicativo al buscar el aprendizaje de la lengua por medio de su uso. Igualmente, fomenta el desarrollo integral del alumnado, al basarse en el uso de historias, de una manera dinámica, lúdica y divertida. Además, facilita un aprendizaje significativo al implicar activamente al alumnado en la dramatización del cuento.

Sin embargo, un aspecto negativo de este método es que no hay continuidad en él dado que Artigal solo propone 16 cuentos. De manera que una vez que estos ya han sido trabajados, el maestro se encuentra sin herramientas para continuar trabajando con los alumnos de una forma similar (Torras, 2005, citado en Planas, 2014, p. 17). Además, está pensado para grupos conformados por 15 alumnos, cuando la realidad actual española es de una media de 24 alumnos por aula, obligando al maestro a realizar determinadas modificaciones en las que se va a ver comprometida la efectividad del método.

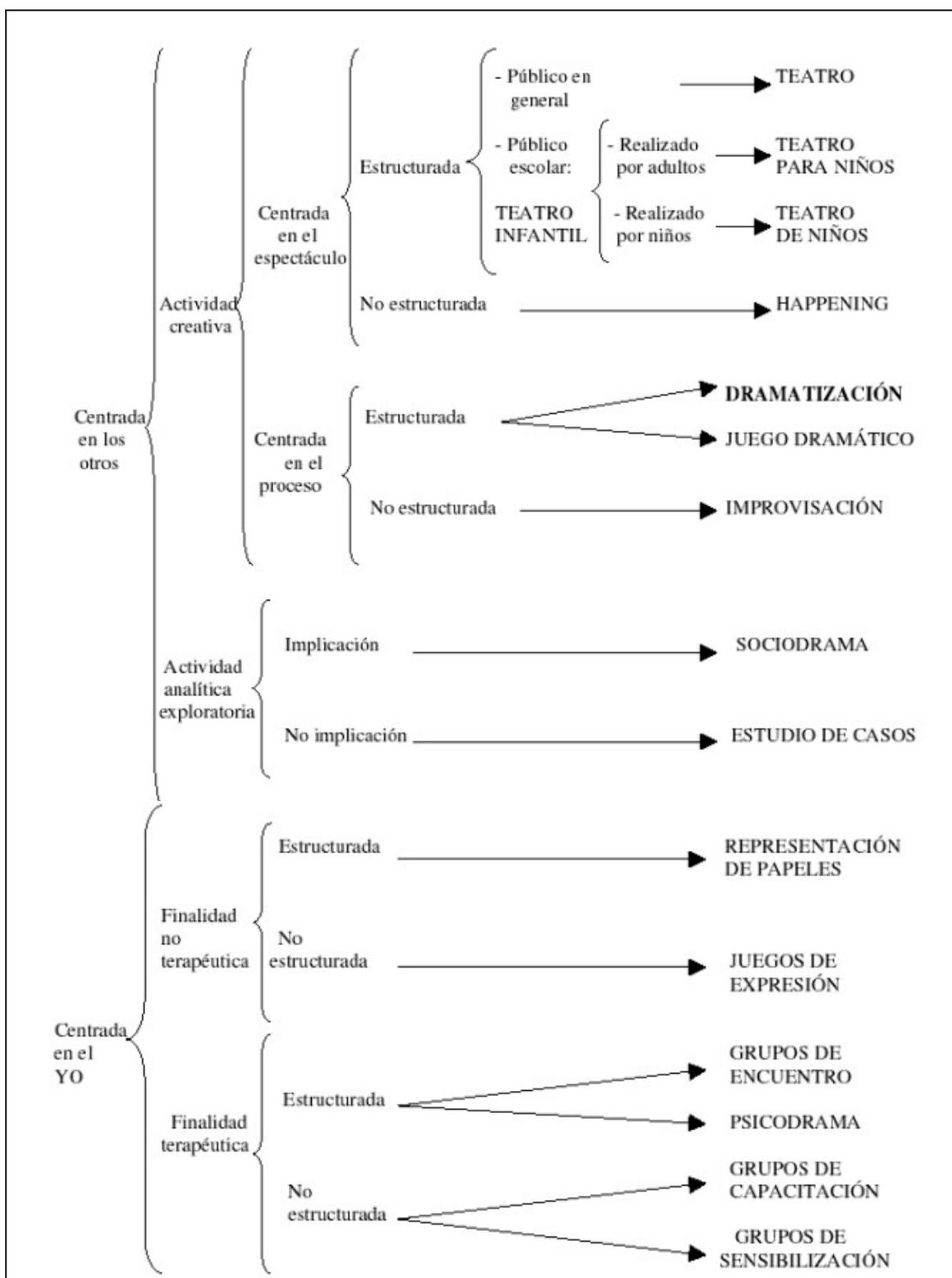
De manera que la principal relación existente entre el Método Artigal y el método expuesto en el presente trabajo es el uso de la dramatización de historias como medio para el aprendizaje de una segunda lengua, combinando la acción con el lenguaje verbal. Igualmente, en ambos métodos se busca el aprendizaje de una segunda lengua por medio de su uso en colaboración con otros. Otro aspecto común es el protagonismo adquirido por los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Dramatización en la enseñanza de una lengua extranjera.

3.2.1. El concepto de dramatización.

Para comenzar, es importante aclarar el concepto de dramatización que existe actualmente en el ámbito educativo, debido a que cuando aparecieron las primeras teorías de dramatización en la educación, no existía un concepto claro. Todo lo contrario, existían múltiples términos, como, por ejemplo: “teatro, teatro infantil, teatro de niños, teatro para niños, teatro escolar, taller de teatro, espectáculo, drama, juego dramático, improvisación, juego simbólico, representación de papeles, libre expresión, etc.” (Tapia, 2016, p.6), los cuales eran utilizados en muchas ocasiones como sinónimos. Sin embargo, Motos (1992, citado en Tapia, 2016, p. 7) se encargó de aclarar las diferencias existentes entre dichos conceptos según sus condiciones de aplicación y mostrar la complejidad del concepto de dramatización:

Figura 1. Extracto del cuadro *Técnicas dramáticas* (Motos, 1992, 50, citado en Tapia, 2016, p. 7)



Aunque, de acuerdo con Núñez y Navarro (2007, citado en Tapia, 2016, p. 7), en algunas ocasiones la elección de un término u otro dependerá del país. En el caso de España, se ha elegido el concepto de *dramatización* para ser utilizado en el ámbito educativo porque ha sido el término utilizado en las leyes educativas dada la diferencia existente entre *teatro* y *dramatización*.

Para aclarar esta diferencia voy a hacer uso de la definición proporcionada por Robles (2007): “aunque ambos conceptos estén relacionados con la idea de expresión emocional, el teatro está más estrechamente vinculado con la idea de representación o puesta en escena ante un público, mientras que drama tiene más que ver con hacer y realizar” (citado en Hidalgo, 2011, pp. 12-13). De manera que el término de dramatización se muestra como el más idóneo para ser utilizado en el ámbito educativo, ya que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es más importante el proceso que el producto final. Además, en la dramatización los alumnos y alumnas son partícipes de su aprendizaje al estar basada en la interacción entre estos, teniéndose que implicar para expresar y comunicar lo que desean, lo que les obliga a explorar su mundo interior para reflexionar y saber dar solución a una determinada situación; mientras que en el teatro es el profesor quien establece las pautas que el alumnado ha de seguir.

3.2.2. *Dramatización en el currículo.*

A pesar de que parezca que la aplicación de la dramatización en la educación es algo novedoso, no lo es, dado que ya en la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 se aprueba su inclusión en el ámbito educativo español, ubicando la dramatización y el teatro infantil en el área de expresión, como parte de la Educación Artística, junto con la educación del movimiento y la formación musical; siendo ésta la primera referencia explícita a la dramatización en las leyes educativas de nuestro país como consecuencia del Movimiento de Renovación Pedagógica y de la Escuela Activa (Jiménez, 2014).

Más tarde, la dramatización reaparece en los *Programas Renovados de 1981* dentro del área de Educación Artística para Preescolar y el Ciclo Inicial como el epígrafe: la Dramatización y otras actividades afines (Jiménez, 2014).

Sin embargo, no será hasta la aprobación en 1990 de la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), cuando la dramatización se reconozca como un ámbito propio de estudio dentro del área de Educación Artística junto con Plástica y Música (Jiménez, 2014).

Posteriormente, en la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 2006 ya no aparecerá la dramatización considerada como una disciplina dentro del Área Artística, sino como un recurso educativo que puede ser utilizado para el desarrollo de diferentes materias. Esta

es la última ley en la que la dramatización ha recibido modificaciones en el ámbito legal español (Jiménez, 2014).

No obstante, a partir de mi experiencia como alumna de Magisterio Infantil he podido observar que a pesar de la gran presencia de la dramatización en el currículo, es escasa la formación que reciben los docentes a lo largo de su formación académica en relación a esta metodología, existiendo, así, una gran falta de preparación para aplicarla en las aulas.

3.2.3. Aportaciones a la enseñanza de una lengua extranjera.

La dramatización se presenta como un recurso útil para la enseñanza de lenguas extranjeras por múltiples razones, aunque, desde mi punto de vista, la más importante es el hecho de que implica el uso del lenguaje de manera auténtica al aparecer contextualizado en situaciones que se asemejan a las del mundo real (Mattevi, 2005, citado en Albalawi, p. 54). Lo que va a conducir a un aprendizaje significativo de la lengua meta, debido a que, al ser utilizada en contexto, los niños no aprenderán solamente sobre la lengua, sino que también aprenderán a usarla comunicativamente, sabiendo en qué situaciones usarla y cómo usarla de la forma más apropiada en función del contexto social dado, la actividad que se esté desempeñando y los roles del resto de interlocutores. Por lo que, aprenderán la lengua por medio de su uso, que es la mejor forma de aprender cualquier materia, debido a que como de verdad se aprende es haciendo, pues normalmente recordamos un 90% de lo que hacemos, mientras que solo recordamos un 50% de lo que hemos escuchado y visto (Dale, 1932, citado en Rodríguez y Ramírez, 2014, p. 56).

Igualmente, al usar el lenguaje en contexto, los alumnos se implican completamente, haciendo uso de todos los recursos lingüísticos disponibles, es decir, del lenguaje verbal y no verbal. Esto resulta novedoso debido a que normalmente en las aulas no se trabajan los elementos paralingüísticos del lenguaje, siendo que los gestos, las expresiones faciales, la entonación, etc. proporcionan más significado sobre el mensaje que pretendemos transmitir que las palabras en sí mismas (Chang, 2012).

A parte de los elementos paralingüísticos, la dramatización también va a contribuir al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar y entender),

permitiendo, así, que los aprendices puedan desarrollar la competencia comunicativa (Kirsch, 2008, citado en Chang & Winston, 2012, p. 16).

Al tratarse de un género mixto que combina el lenguaje visual, verbal, auditivo y kinestésico, ofrece a los estudiantes diferentes maneras de entrar en la actividad y diferentes formas de involucrarse (Nicholson, 2000, citado en Chang, 2012, p. 7), lo que permite que estos puedan acceder a la forma de aprendizaje que mejor se adapta a sus características y necesidades personales, pudiendo, así, atender a la diversidad existente en el grupo.

Esto, junto al carácter lúdico de la dramatización, crea en el aula un clima relajado y seguro idóneo para el aprendizaje de una lengua, ya que reduce el nivel de estrés que normalmente existe y que obstaculiza el aprendizaje de una segunda lengua, pues no se fuerza a los estudiantes a hablar (Barreto, 2014, citado en Albalawi, 2014, p. 55). Al contrario, se les muestra que se pueden comunicar de muchas maneras, no solamente a través del lenguaje verbal, dándoles la oportunidad de comunicarse incluso sin saber hablar la lengua meta (Palechorou & Winston, 2012). Esto es importante ya que normalmente los niños sienten que si no es hablando, no se pueden comunicar y se frustran, lo que se traduce en una barrera emocional que les impide comunicarse con los compañeros y con el maestro e implicarse en la materia y las actividades propuestas.

Este clima de confianza también es creado por el hecho de que en la dramatización el tiempo y el espacio son alterados y las identidades transformadas, haciendo que los aprendices se sientan más predispuestos para expresarse con mayor libertad y probar cosas nuevas sin tener miedo a las consecuencias ya que, al adoptar nuevos roles, sus acciones no son las suyas propias sino las de otras personas (Neelands, 1984, citado en Chang, 2012, p. 6). De manera que el drama contribuye a que los niños tímidos se desinhiban y construyan una imagen positiva de sí mismos, preparándolos para ser capaces de interactuar en inglés con otras personas fuera del aula. Igualmente, al sentirse más libres para expresarse, su expresión oral y fluidez se verá positivamente incrementada, aspectos que son esenciales para poder mantener una conversación con otros hablantes.

La adopción de diferentes roles sociales en distintos contextos también permite que los niños, al ponerse en el lugar del otro, empaticen y traten de hablar y moverse como

lo haría su personaje, aprendiendo, así, diferentes estructuras lingüísticas y vocabulario al cambiar de registro lingüístico (Hull, 2012). Y lo van a hacer de una forma significativa, dado que se implican emocionalmente al tener que enfrentarse a problemas que les interesan porque tienen sentido para ellos, lo que se traduce en una mayor motivación hacia la actividad propuesta y, en consecuencia, hacia un mejor aprendizaje de la lengua meta (Barreto, 2014, citado en Albalawi, 2014, p. 56).

Por lo que la dramatización contribuye al desarrollo afectivo del alumnado al trabajar la inteligencia emocional (Öxdemir & Çakmak, 2008, citado en Albalawi, 2014, p. 55), ya que los niños aprenden a reconocer las emociones de los demás para poder mejorar su actuación y aprenden a respetar a los compañeros en sus dramatizaciones. Pero también contribuye al desarrollo cognitivo de estos al favorecer el desarrollo de la creatividad, sensibilidad y estrategias de resolución de problemas, lo que provoca una evolución en el pensamiento crítico y autonomía personal del alumnado.

Por otra parte, la inclusión del movimiento en las actividades también tiene positivas consecuencias sobre el aprendizaje de la lengua, dado que los niños pueden establecer relaciones entre el lenguaje verbal y el no verbal, siendo para ellos más fácil entender y aprender el significado de las palabras y estructuras lingüísticas, como ya defendía Asher (1977, citado en Sariyati, 2013, p.52) en su método (TPR). Además, las actividades físicas ayudan a los niños a canalizar toda la energía que poseen y, así, concentrarse mejor en la tarea a realizar (Donogue & Kunkle, 1979, citado en Chang, 2012).

La estructura repetitiva de las técnicas dramáticas también tiene gran importancia para el aprendizaje de una lengua extranjera dado que facilita la memorización e interiorización de nuevas estructuras y palabras (Alber and Foil, 2003, citado en Sun, 2003).

Sin embargo, la dramatización no solo sirve para desarrollar la comprensión y expresión oral de los niños y niñas, sino que, dependiendo de cómo se enfoquen las sesiones y las actividades planteadas, también puede contribuir al aprendizaje de la lectura y escritura (Chang, 2012). Por un lado, puede mejorar la comprensión lectora de los estudiantes gracias a que ofrece la oportunidad de experimentar activamente las palabras del texto. Por otro lado, también puede contribuir al desarrollo de una escritura

auténtica mediante tareas en las que, por ejemplo, se pida a los estudiantes que escriban sobre lo que han dramatizado, ya que, al haber estado implicados emocionalmente en la dramatización, su escritura será más auténtica. Además, en función de la temática de la dramatización se podrá practicar la escritura de diferentes géneros literarios y registros lingüísticos. Aunque estas disciplinas no serán trabajadas en los ciclos de Educación Infantil en vista de que los niños de estas edades no se encuentran cognitivamente preparados para ello. Sin embargo, considero que se podría llevar a cabo una iniciación a la lectoescritura en inglés por medio de la dramatización. Por ejemplo, se podría comenzar por introducir objetos relativos al tema que se esté tratando en los que aparecieran sus nombres escritos. Esto permitiría que los niños comenzaran a relacionar el nombre escrito de esos objetos con su pronunciación.

Existen otros aspectos que influyen de manera indirecta en el aprendizaje de una segunda lengua y que se ven fomentados por la aplicación de técnicas dramáticas en el aula. Entre ellos se encuentran el sentido de pertenencia a un grupo (Bruke & O'Sullivan, 2002, citado en Albalawi, 2014), el cual es logrado por medio de la dramatización al llevarse a cabo en conjunto, permitiendo desarrollar habilidades de socialización, cooperación y colaboración. Esto va a tener un impacto directo sobre la autoestima del alumnado.

También va a fomentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, como ya se ha mencionado anteriormente, no solo por el papel activo que desempeñan, sino también porque al trabajar con un lenguaje contextualizado, se da más importancia al significado de los mensajes que a la forma, lo que aporta sentido a las interacciones y actividades propuestas (Chang & Winston, 2012). Además, su estructura dinámica y creativa basada en el juego resulta muy motivante para los más pequeños, debido a que es la forma a la que están habituados a aprender.

En conclusión, la dramatización puede ser utilizada como un poderoso recurso educativo, no solo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también para cualquier materia ya que, al ser un género mixto, contribuye al desarrollo de las múltiples inteligencias de Gardner.

3.2.4. Procedimiento metodológico.

Existen multitud de maneras de organizar la dramatización en el aula dependiendo del autor. Por ejemplo, Carballo (1995, citado en Jiménez, 2014, p. 23) propone las siguientes fases a seguir durante el proceso dramático:

1. Puesta en marcha: es la fase de arranque en la que se crea el clima lúdico que va a facilitar el posterior trabajo. Esta fase también sirve para determinar dónde nos encontramos con el grupo-clase, para, así, poder adaptar los objetivos y contenidos de nuestra propuesta a las necesidades y características del alumnado. Para ello se llevarán a cabo varias actividades que reciben el nombre de *juegos preliminares*.
2. Expresión-comunicación: es la fase en la que el lenguaje dramático es utilizado de una forma global, permitiendo a los participantes explorar con el lenguaje verbal y no verbal y las posibilidades del cuerpo, la voz o el entorno. Para ello se llevarán a cabo actividades de exploración e improvisación.
3. Relajación: en esta fase se lleva a cabo una distensión muscular, que provoca bienestar físico y psicológico, relajando tensiones y ayudando a una correcta recuperación. Esta fase puede llevarse a cabo en cualquier momento, no necesariamente al final, dependiendo de las necesidades de los alumnos.
4. Evaluación o retroacción: se trata de la fase de toma de conciencia y valoración de la actividad realizada por medio de una reflexión grupal.

Por otro lado, Álvarez-Nóvoa (1995, citado en Jiménez, 2014, p. 23) considera que las fases a seguir en el proceso dramático son:

1. “Iniciación: ejercicios generales de consolidación del grupo que faciliten la relación entre sus componentes.
2. Construcción: acercamiento al hecho dramático a través fundamentalmente, de la improvisación.
3. Profundización: trabajo de mesa y puesta en pie de escenas estructuradas.
4. Conclusión: ensayos y representaciones” (Álvarez-Nóvoa, 1995, citado en Jiménez, 2014, p. 23).

Al no haber un consenso claro sobre las fases a seguir, he decidido combinar las dos propuestas expuestas y crear mi propio esquema, en torno al cual voy a organizar todas las sesiones de mi secuencia didáctica:

1. Fase de iniciación: fase en la que se llevarán a cabo diferentes actividades que sirvan a modo de calentamiento para crear un buen clima de trabajo y ayudar a los niños a adentrarse mejor en el proceso dramático.
2. Fase de construcción: en esta fase se realizarán actividades que servirán para que los niños exploren sus posibilidades de movimiento y de expresión por medio de la improvisación verbal y no verbal. Lo aprendido será aplicado durante las actividades posteriores.
3. Fase de profundización: en esta fase los niños aprenderán diferentes técnicas de dramatización por medio de su puesta en práctica haciendo uso de todos los recursos que hayan adquirido durante las fases anteriores.
4. Fase de relajación: se dejará un tiempo de relajación, ya que las actividades anteriores exigen mucha energía y los niños se encontrarán demasiado alterados, necesitando volver al estado inicial de la sesión para poder llevar a cabo la fase final.
5. Reflexión final: tras la relajación se dedicará un tiempo a realizar una reflexión final grupal en la que se permitirá a los alumnos valorar las actividades realizadas y expresar los sentimientos y emociones vividos durante su realización. Esta fase es muy importante, debido a que al hacerles reflexionar sobre el proceso dramático y su experiencia, estamos haciendo a los niños más partícipes de su proceso de aprendizaje y les ayudamos a hacer una autoevaluación de su propia actuación. Igualmente, esta reflexión sirve como repaso de todo lo aprendido, afianzando mejor los nuevos conocimientos adquiridos.

3.2.5. Elementos del esquema dramático.

A la hora de diseñar nuestra secuencia didáctica también deberemos tener en cuenta que cualquier actividad dramática siempre cuenta con los siguientes elementos (Motos y Tejedó, 2007, y Cervera, 1993, citados en Cahisa, 2013, p. 22):

- Personaje: quién realiza la acción.
- Conflicto: se trata del enfrentamiento de dos fuerzas antagónicas (dos personajes con diferentes visiones del mundo).
- Espacio: aquí nos referimos al espacio dramático, no al espacio escénico, que es el lugar representado en el guión o texto y que debe ser imaginativamente construido por espectador.
- Tiempo: hay que diferenciar entre el tiempo dramático, que hace referencia a la duración de la representación, y el tiempo de ficción, que alude al intervalo temporal que duraría la acción representada en la vida real. Además de todo esto también se encuentra la época, que es el período histórico en el que está ambientada la situación a dramatizar.
- Argumento: consiste en la trama de la historia representada.
- Tema: la idea o ideas centrales.

3.2.6. Técnicas de dramatización.

Paul Davies (1990) diferencia las siguientes técnicas de dramatización para ser utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, aunque establece que existen otras muchas más posibilidades:

- Mímica: se trata de la representación no verbal de una idea o historia mediante el uso de gestos, movimientos corporales y la expresión facial. Por lo que contribuye al desarrollo de los aspectos paralingüísticos del lenguaje. Al estar estrechamente relacionada con el juego simbólico es una técnica que puede ser trabajada en Educación Infantil.

- Simulación: en este tipo de actividades los aprendices, que pueden hacer de sí mismos o de otras personas, interactúan para resolver un problema en un escenario determinado que es reflejo de la vida real. Así los niños experimentan y desarrollan su capacidad de toma de decisiones. El tipo de lenguaje más practicado en las simulaciones son las fórmulas y diálogos sociales, como, por ejemplo, las estructuras utilizadas en los saludos, ya que los estudiantes tienen que interactuar para resolver la situación planteada. Por ello considero que es una técnica que no puede ser llevada a cabo en las aulas de Infantil debido a que la capacidad para tomar decisiones requiere de un nivel de desarrollo cognitivo superior.
- Role-play: los niños normalmente actúan en situaciones imaginarias haciendo de personas imaginarias, por lo que pueden hacer lo que quieran dado que son ellos los que controlan la situación, no el maestro. De manera que estas actividades son más espontaneas e individualizadas. En función de la cantidad y el tipo de información que se proporcione a los alumnos, diferenciamos: “open-ended dialogues”, en los que se proporciona a los alumnos con un esquema simple para poder comenzar el role-play; “mapped dialogues”, que consiste en suministrar a los aprendices con cartas en las que aparezcan indicaciones sobre lo que deben hacer durante la interacción. Al ser una técnica en la que son los niños los que controlan la situación, puede ser aplicada en las aulas de Infantil.
- Obra con guión: consiste en la dramatización de un guión teatral. En primer lugar se leerá el texto para que los niños puedan familiarizarse con él antes de escuchar la grabación. Después se hará una discusión sobre el mismo. Seguidamente se volverá a poner la grabación, pero el maestro irá parando para centrar la atención de los discentes en ciertas estructuras lingüísticas. Tras esto, se dividirá a la clase en varios grupos dentro de los cuales los alumnos volverán a hacer una discusión sobre la obra y los personajes, para, después, repartir los roles entre los miembros del grupo. Una vez repartidos los papeles, se realizarán varios ensayos para preparar la representación final, sobre la que también se llevará a cabo una discusión. Este tipo de técnica de dramatización no puede ser aplicada en un aula de Infantil ya que los niños de

estas edades, por su nivel de desarrollo, no pueden participar en la representación de papeles, solamente en juegos de expresión.

- Creación de un guión propio: en este caso son los estudiantes junto con el profesor quienes crean su propio guión teatral eligiendo la situación a representar y los personajes. Una vez establecido todo esto, se reparten los papeles y se deja que los discentes preparen sus personajes. En la siguiente fase los estudiantes improvisan de acuerdo a lo establecido, ya que esta improvisación servirá para perfeccionar y completar el guión con los últimos detalles. Después, la obra ya podrá ser ensayada hasta el momento de la representación final. Esta técnica, al igual que la anterior, no podría ser trabajada con alumnos de Educación Infantil al no estar cognitivamente preparados para la representación de un guión.
- Improvisación sin guión: consiste en dramatizar una acción de forma simultánea, sin seguir un guión preestablecido. Dentro de la improvisación distinguimos dos tipos: la improvisación espontánea, que consiste en una actividad con final abierto en la que a los estudiantes solamente se les presenta una situación y un desafío a superar; y la improvisación preparada, en la que la clase crea de forma grupal una obra completa comenzando por un tema o situación básica y desarrollando el resto de ideas a medida que se va sucediendo la improvisación. En un aula de Educación Infantil solamente podrían trabajarse las improvisaciones del primer tipo, al dar mayor libertad de elección a los estudiantes que, por su desarrollo evolutivo, se encuentran en una fase en la que predomina el juego simbólico.
- El uso del libro de texto con objetivos dramáticos: se pueden dramatizar los diálogos disponibles en el libro de texto ya que estos pueden ser modificados por el maestro con diferentes propósitos. Esta técnica no puede ser trabajada por alumnos de infantil dado que a estas edades todavía no se trabaja con libros de texto. Sin embargo, sí se podrían utilizar cuentos en lugar de libros de texto.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA.

4.1. Contextualización.

La secuencia didáctica planteada en el presente trabajo ha sido diseñada con la intención de ser aplicada en el aula de 5 años B del centro CEIP El Parque Huesca, situado en la Calle Valentín Carderera, nº 6, 22003, Huesca (Aragón-España). Sin embargo, también se van a exponer otras posibles variaciones para que pueda ser llevada a cabo en otros grupos de alumnos.

Debido a su contexto, la clase social que predomina en este centro es la media, aunque en él conviven una gran variedad de culturas. De hecho, en el aula en el que se ha llevado a cabo esta secuencia didáctica, de los 16 alumnos que la conforman, un 25% son extranjeros, un 12'5% son españoles con padres extranjeros y un 25% son españoles con un padre extranjero. De manera que hay una gran diversidad cultural dentro del grupo, habiendo diferencias entre los alumnos, principalmente en lo que respecta al lenguaje. Sin embargo, esto no afecta a la relación existente entre el alumnado, que es muy buena, ni al nivel de inglés como lengua extranjera que es similar en todos ellos.

Además, ésta es la única diferencia existente entre ellos, dado que todos los niños presentan el mismo nivel de desarrollo, el propio de estas edades, el cual vamos a tener en cuenta a la hora de diseñar nuestra secuencia didáctica. De manera que debido a su edad se encuentran en el segundo estadio, *el estadio de imitación (2-7 años)*, de los cuatro estadios de la aptitud dramática propuestos por Courtney (1990, citado en Jiménez, 2014, p. 26), que están basados en un “análisis comparativo entre los estadios del desarrollo cognitivo, afectivo, moral y empático y los del desarrollo dramático” (Canals, 2014, p.24). Estos son:

1. Estadio de identificación (1-2 años): en este estadio todavía no se da el juego simbólico porque no existe el pensamiento simbólico.
2. Estadio de imitación (2-7 años): el niño se muestra como actor apareciendo ya el juego simbólico, es decir, el juego de expresión.

3. Estadio de dramatización grupal (7-12 años): el niño se muestra como planificador pudiendo participar en el juego simbólico e incluso en la representación de papeles.
4. Estadio de roles (12-18 años): el adolescente se muestra como comunicador siendo capaz de representar papeles y obras de teatro.

De este modo en el segundo estadio, como Canals (2014) establece:

El niño o niña se identifica con los adultos que le rodean y les imita. Al hacer esto va adquiriendo experiencia sobre la forma de ser y sobre los papeles sociales de los que están en su entorno y aprende a interactuar con ellos. La imaginación toma forma a través del movimiento corporal, de la voz y la espontaneidad. Esta etapa va del juego simbólico al juego flexible, caracterizados todos por el juego del 'como si' y porque los niños de estas edades imitan a las personas que les son familiares. Por lo tanto en esta etapa prevalecerían las actividades de juego expresivo y juego dramático mediante un proceso lúdico y espontáneo, básicamente. (Canals, 2014, p.25).

Es por esto por lo que las actividades planteadas en la propuesta didáctica consisten en las técnicas dramáticas de improvisación sin guión, mímica, role-play y juego simbólico, ya que no se les puede exigir la memorización y representación de una obra con guión debido a que por su nivel de desarrollo es algo que no pueden hacer.

4.2. Actividades de la propuesta didáctica.

La siguiente propuesta didáctica consta de tres sesiones y una posible cuarta que puede ser llevada a cabo en función del progreso que demuestre el grupo-clase con el que se esté trabajando.

Sin embargo, solamente la primera sesión ha sido llevada a cabo en el aula de 5 años B del CEIP El Parque Huesca por cuestiones organizativas del centro.

Todas ellas siguen el esquema expuesto al final del apartado 3.2.4. y están diseñadas para durar un total de 45-60 minutos. Cabe destacar que todas las sesiones serán dirigidas en inglés, aunque no se exigirá que los alumnos respondan en inglés, al contrario, se les dará la posibilidad de responder a las actividades propuestas utilizando su lengua materna, el inglés o, incluso, su lenguaje corporal, ya que esto ayudará a crear un clima de confianza en el que los niños se sientan seguros para participar, lo que

contribuirá a un mejor aprendizaje del inglés. Además, permitirá respetar lo que Krashen (2009) denominaba *silent period*, que se trata del período de tiempo al empezar a aprender una lengua durante el cual el aprendiz no realiza ninguna producción en la lengua meta ya que primero necesita escucharla y entenderla para después poder hablarla.

La fase de reflexión será igual en todas las sesiones, por ello solamente la voy a explicar detalladamente en la primera sesión, mientras que en las demás sesiones solamente la voy a mencionar para no resultar repetitiva.

Los objetivos curriculares extraídos del Boletín Oficial de Aragón (ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón) trabajados a lo largo de las diferentes actividades son:

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:
 - a. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora.
 - b. Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo y utilizando las posibilidades motrices, sensitivas, expresivas y cognitivas, coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.
 - c. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros en actividades cotidianas y de juego, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración y evitando comportamientos de sumisión o dominio.
2. Conocimiento del entorno:

- a. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.
3. Los lenguajes: comunicación y representación:
- a. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
 - b. Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
 - c. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.
 - d. Iniciarse en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.
 - e. Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones.

A partir de ellos he diseñado los objetivos didácticos de la secuencia didáctica que aparecen especificados en cada una de las actividades.

4.2.1. Primera sesión.

Para la fase de iniciación expongo dos posibilidades: la primera que sería la que se realizaría en caso de que en el grupo con el que se va a trabajar no se conocieran unos a otros; y la segunda que se realizaría en caso de que los integrantes del grupo ya se conocieran, y que es la que voy a aplicar en el centro CEIP El Parque Huesca.

1. Fase de iniciación (si el grupo de alumnos no se conoce):

- Nombre de la actividad: *We introduce ourselves.*
- Duración: 5 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Conocer los nombres de los compañeros.
 - c) Establecer una relación de confianza entre los miembros del grupo-clase.
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamientos. Se realizará de forma conjunta con todo el grupo de alumnos.
- Desarrollo:

Esta actividad permitirá que los alumnos se vayan conociendo unos a otros, tratando de establecer un buen clima de trabajo y servir como calentamiento de cara al resto de actividades de la propuesta didáctica.

En esta actividad de presentación los niños, de pie, se colocarán en círculo e irán uno a uno diciendo su nombre por medio de la fórmula *Hi! I'm...* a la vez que realizan un movimiento de acompañamiento. Cada niño deberá hacer un movimiento diferente. Para que los niños entiendan mejor lo que se les pide la maestra hará un saludo de ejemplo. Solamente se realizará una ronda de presentaciones.

1. Fase de iniciación (si el grupo de alumnos ya se conoce):

- Nombre de la actividad: *We say Hi.*
- Duración: 5 minutos.

- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Establecer una relación de confianza entre los miembros del grupo-clase.
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamientos. Se realizará de forma conjunta con todo el grupo de alumnos.

- Desarrollo:

Esta actividad pretende servir como calentamiento para ayudar a los niños a entrar en el hecho dramático mejor. Para ello se pedirá que se sienten formando un círculo en la zona de la asamblea. Una vez allí se les explicará que nos vamos a ir saludando de una forma especial ya que cada uno va a crear un saludo con el que se dirigirá a su compañero de la izquierda, quien responderá haciéndole el mismo saludo y saludará a su compañero de la izquierda con otro saludo inventado por él y que tendrá que ser diferente a los ya realizados anteriormente, ya que así explorarán más posibilidades de movimiento y desarrollarán mejor su creatividad. Para que los niños entiendan mejor lo que tienen que hacer la maestra hará un saludo de ejemplo. Solamente se realizará una ronda de saludos.

2. Fase de construcción:

- Nombre de la actividad: *We are the pictures*.
- Duración: 10-15 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.

- b) Desarrollar la capacidad de empatía para ponerse en el lugar de otros.
 - c) Desarrollar la capacidad de interpretación de una imagen.
 - d) Ser capaz de trabajar con un compañero.
 - e) Ser capaz de expresarse utilizando todos los recursos verbales y no verbales disponibles.
 - f) Conocer las actividades que aparecen en las imágenes y el vocabulario relacionado con ellas (por ejemplo: have a coffee, drink, playbasketball, ball, cook, food, dance, playgames, video game, playcards, tidy up, clean, take a picture, etc.).
- Material necesario: las imágenes disponibles en el Anexo 1 y la zona de la asamblea del aula ordinaria.
 - Tipo de agrupamiento de los alumnos: por parejas.
 - Desarrollo:

Esta actividad también será realizada en la zona de la asamblea y los alumnos estarán organizados por parejas. Se les entregará a cada una de las parejas una de las imágenes del Anexo 1, imagen que después tendrán que representar delante de sus compañeros. De hecho, al ser una tarea llevada a cabo por parejas, he seleccionado solamente imágenes en las que aparecían dos personas, para, así, facilitar a los alumnos su identificación con los personajes de las mismas.

He decidido realizar esta actividad por parejas porque esto permitirá que los alumnos no se sientan tan cohibidos a la hora de representar la escena de la imagen que les ha tocado y porque el trabajo en colaboración con otra persona siempre enriquece más el resultado final.

Se les dejará 5 minutos para que preparen su representación y el tiempo restante se invertirá en llevarla a cabo delante de sus compañeros, quienes tendrán que adivinar qué es lo que están haciendo.

Con esta actividad se pretende que exploren sus posibilidades de expresión y movimiento, y los recursos dramáticos existentes.

En caso de que los niños desconozcan el vocabulario relacionado con las actividades plasmadas en las imágenes, deberá dedicarse un tiempo al comienzo de la actividad a su introducción por medio del uso de esas mismas imágenes o de flashcards más sencillas.

3. Fase de profundización:

- Nombre de la actividad: *We become the tale characters.*
- Duración: 25 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Desarrollar la capacidad de empatía para ponerse en el lugar de otros.
 - c) Ser capaz de expresarse utilizando todos los recursos verbales y no verbales disponibles.
 - d) Conocer las características y los nombres en inglés de los personajes de la historia *Little Red Riding Hood*: Little Red Riding Hood, the mother, the wolf, the grandmother and the woodcutter.
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria, láminas plastificadas con las imágenes del cuento *Little Red Riding Hood* en

tamaño DIN-A4, disponibles en el Anexo 2, y el guión del cuento disponible en el Anexo 3.

- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento la parte de la lectura del cuento e individual en la parte de interpretación de los personajes.
- Desarrollo:

La primera parte de esta actividad consistirá en la lectura dramatizada por mi parte del cuento *Little Red Riding Hood* (en español *Caperucita Roja*) en la zona de la asamblea. Es decir, se leerá el cuento con distintas entonaciones y haciendo uso de diferentes gestos para facilitar su comprensión.

He elegido este cuento por su sencillez y porque es conocido por todos los niños, lo que va a facilitar su comprensión y también la realización de las actividades diseñadas en torno a él.

La lectura se estima que durará unos diez minutos debido a que, a pesar de que la extensión de la versión creada a partir de una combinación de dos no es muy extensa, tras su lectura se realizarán las preguntas que como he aprendido en la asignatura de *Literatura Infantil y Educación Literaria* hay que hacer después de cualquier lectura de un cuento para garantizar una buena lectura y comprensión del mismo: Did you like the story? Why?; Which one is your favourite character? Why?; and Which is your favourite part of the story? Why?

Para la lectura del cuento se utilizarán las imágenes del Anexo 2 impresas en láminas plastificadas tamaño DIN-A4, ya que esto ayudará a su comprensión.

Tras la lectura, se pedirá a los alumnos que salgan de uno en uno al centro del círculo y que actúen como si fueran uno de los personajes

del cuento mientras el resto de compañeros trata de adivinar de qué personaje se trata. Esta parte durará entre diez y quince minutos.

4. Fase de relajación:

- Nombre de la actividad: *My body is falling asleep*.
- Duración: 5 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Ser capaz de comprender y ejecutar las órdenes realizadas en inglés (por ejemplo: *open your eyes, close your eyes, raise your eyebrows, take down your eyebrows, open your mouth, close your mouth, move your fingers, stop moving your fingers...*).
 - b) Conocer las partes del cuerpo en inglés (por ejemplo: *eyes, eyebrows, ears, nose, mouth, shoulders, arms, hands, fingers, legs, ankle and toes*).
 - c) Conocer y entender algunos verbos de movimiento como: *to open, to close, to move, to stop, to raise, to take down and to spin*.
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria, el guión disponible en el Anexo 4 con las órdenes a realizar y un ordenador con conexión a Internet para acceder al video: Kim (Dir.) (2018).
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento. Se realizará de manera conjunta todos a la vez.
- Desarrollo:

Esta actividad tiene como objetivo lograr la relajación de los alumnos para ayudarles a volver al estado inicial de la clase. Para ello se les pedirá que se tumben en el suelo en la zona de la asamblea y, si no hay suficiente espacio, por el resto del suelo del aula, ya que es

necesario que tengan espacio suficiente para no incomodarse unos a otros. Una vez tumbados se reproducirá la música del video indicado en el apartado *material* y se les irá dando las órdenes del Anexo 4.

De manera que, esta actividad está basada en la dinámica del método TPR al dar órdenes que los alumnos deben ejecutar y, en parte, también en la del método Suggestopedia, desarrollado por Georgi Lozanov (1970, citado en Mihaila-Lica, 2003, p. 1), debido a que, al igual que en este método, se hace uso de música para relajar a los estudiantes y ayudarles a desinhibirse y romper las barreras psicológicas que dificultan el aprendizaje de la lengua meta.

5. Reflexión final:

- Nombre de la actividad: *We reflect about our own work.*
- Duración: 10 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Ser capaz de expresarse utilizando todos los recursos verbales y no verbales disponibles.
 - b) Ser capaz de volver sobre el aprendizaje realizado y llevar a cabo una reflexión crítica sobre el mismo.
 - c) Desarrollar su capacidad de síntesis.
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento. Se realizará de forma oral con todo el grupo de alumnos.
- Desarrollo:

Esta última fase consistirá en la realización de una reflexión oral conjunta sobre las actividades realizadas y el aprendizaje experimentado. Para ello se les harán una serie de preguntas que

servirán como guía en sus reflexiones del tipo: Have you liked all the activities?; Which one have you enjoyed more?; Why?; What would you change of this lesson?, etc.

Esto servirá para conocer los aspectos de la sesión a mejorar de cara a aplicarla de nuevo en un futuro y también los ámbitos en los que es necesario trabajar más para poder tomar las medidas pertinentes al respecto y ayudar a los alumnos a seguir progresando en su aprendizaje. Igualmente, esta fase de reflexión es fundamental ya que con ella se hace a los alumnos partícipes de su propio aprendizaje y se les ayuda a ser autocríticos con su propio trabajo.

4.2.2. Segunda sesión.

1. Fase de iniciación:

- Nombre de la actividad: *The numbers*.
- Duración: 5 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Establecer una relación de confianza entre los miembros del grupo-clase.
 - c) Ser capaz de comprender y ejecutar las órdenes realizadas en inglés (say hi to a classmate, laugh, pretend you are having a shower, dance with a classmate, sleep).
 - d) Conocer los números en inglés del 1 al 5.
- Material necesario: el aula ordinaria.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento. Se realizará de forma conjunta.

- Desarrollo:

En esta actividad se irán diciendo los números del 1 al 5 y según el número que sea mencionado tendrán que hacer una acción u otra hasta que se les pida que paren (las acciones correspondientes a cada número se encuentran disponibles en el Anexo 5). Entre un número y otro los niños tendrán que ir andando por toda el aula haciendo como si no existieran sus compañeros.

Las acciones correspondientes a cada número se irán explicando en orden y de forma gradual, es decir, primero se explicará el número 1 y se harán varias pruebas con él. Después se explicará el número dos y se jugará con los números 1 y 2. Luego se explicará el tres y se hará lo mismo, y así hasta acabar jugando con los 5 números.

2. Fase de construcción:

- Nombre de la actividad: *We are going for a walk.*
- Duración: 5-10 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Conocer vocabulario en inglés sobre aspectos físicos del entorno (flat, hill, rocks, grass, ice, puddles and mood).
 - c) Ser capaz de comprender y ejecutar las órdenes realizadas en inglés (you are walking along a flat land, you are going up a hill, you are going down the hill, you are walking along a land with many rocks, you are walking along a land with very high grass, you are walking above ice, you are walking along a land with many puddles and you are walking through a moody landscape).

- Material necesario: el aula ordinaria.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento. Se realizará de forma conjunta.
- Desarrollo:

Se les explicará que nos vamos a ir de excursión y que por el camino nos vamos a ir encontrando diferentes terrenos, lo que hará que caminemos de diferente manera dependiendo de por donde tenemos que pasar. Para ello se dejará que se muevan por todo el aula y se les irán dando las órdenes disponibles en el Anexo 6 dejando un poco de tiempo entre orden y orden para que exploren sus posibilidades de movimiento.

Como se puede apreciar en el Anexo 6 en cada orden he introducido un comentario que pretende hacer más fácil la comprensión de cada una de ellas. Sin embargo, dependiendo del nivel de conocimiento de los alumnos sobre el vocabulario implicado en dichas órdenes, sería recomendable realizar una fase preparatoria previa a esta actividad en la que se introdujera dicho vocabulario mediante el uso de flashcards, videos o TPR, a gusto del profesor.

3. Fase de profundización:

- Nombre de la actividad: *Guess the scene*.
- Duración: 20-25 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Ser capaz de trabajar con un compañero.
 - c) Ser capaz de expresarse utilizando todos los recursos verbales y no verbales disponibles.

- d) Desarrollar la capacidad de empatía para ponerse en el lugar de otros.
 - g) Desarrollar la capacidad de interpretación de una imagen.
 - e) Conocer las escenas más importantes del cuento *Little Red Riding Hood*.
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria y las láminas plastificadas con las imágenes del cuento *Little Red Riding Hood* en tamaño DIN-A4, disponibles en el Anexo 2.
 - Tipo de agrupamiento de los alumnos: por parejas.
 - Desarrollo:

Para poder realizar esta actividad primero se dedicarán diez minutos a volver a contar la historia *Little Red Riding Hood* de la misma manera que durante la sesión anterior, pero haciendo hincapié en las frases más importantes, para recordar las escenas correspondientes a cada una de las imágenes y, así, facilitar la realización de la actividad propuesta.

En esta actividad los niños, por parejas, tendrán que representar una de las escenas de la historia *Little Red Riding Hood* y sus compañeros tendrán que adivinar qué escena están representando. Para ello se utilizarán las mismas láminas que las empleadas durante la primera sesión para contar este cuento (disponibles en el Anexo 2). De manera que, a cada pareja se le mostrará la lámina correspondiente a la escena que les toca representar sin que el resto de niños la vean, se les dejará un poco de tiempo para prepararlo, y después la representarán ante el resto de la clase.

4. Fase de relajación:

- Nombre de la actividad: *We are snowmen*.

- Duración: 5 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Ser capaz de comprender y ejecutar las órdenes realizadas en inglés (you are a snowman, you are so frozen that you cannot move, you are starting to thaw...).
 - b) Conocer las partes del cuerpo en inglés (toes, feet, legs, belly, hands, arms and head).
 - c) Conocer el significado del verbo *to thaw*.
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria, el guión disponible en el Anexo 7 con las órdenes a realizar y un ordenador con conexión a Internet para acceder al video: Kim (Dir.) (2018).
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento. Se realizará de forma conjunta todos a la vez.
- Desarrollo:

Esta actividad tiene como objetivo lograr la relajación de los alumnos para ayudarles a volver al estado inicial de la clase. Para ello se les pedirá que se tumben en el suelo en la zona de la asamblea y, si no hay suficiente espacio, por el resto del suelo del aula, ya que es necesario que tengan espacio suficiente para no incomodarse unos a otros. Una vez tumbados se reproducirá la misma música empleada durante la fase de relajación de la primera sesión y se les irá dando las órdenes del Anexo 7.

De manera que, al igual que la fase de relajación de la primera sesión, esta actividad está basada en la dinámica del método TPR y la del método Suggestopedia.

5. Reflexión final (misma actividad que la disponible en el apartado 4.2.1. *Primera sesión*).

4.2.3. Tercera sesión.

1. Fase de iniciación:

- Nombre de la actividad: *Find your partner*.
- Duración: 5 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Establecer una relación de confianza entre los miembros del grupo-clase.
 - c) Conocer algunos animales en inglés (lion, monkey, elephant, bird, fish, dog, cat and crocodile).
- Material necesario: el aula ordinaria.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento.
- Desarrollo:

En esta actividad cada niño representará un animal, el que le diga la maestra, y tendrá que buscar a otro niño que esté representado ese mismo animal. Por ello, solamente se trabajarán ocho animales: lion, monkey, elephant, bird, fish, dog, cat and crocodile, ya que dos niños estarán haciendo el mismo animal.

Una vez que hayan encontrado a su pareja tendrán que ir a la maestra y decirle qué animal estaban haciendo. Después, esperarán a que el resto de compañeros terminen.

2. Fase de construcción:

- Nombre de la actividad: *We are primitive men*.
- Duración: 15 minutos.

- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Ser capaz de comprender y ejecutar las órdenes realizadas en inglés (walk, cook, hunt mammoths, pick vegetables, make fire and take care of your children).

- Material necesario: el aula ordinaria.

- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento.

- Desarrollo:

Para que los niños puedan realizar esta actividad es necesario introducir primero las órdenes disponibles en el Anexo 8, que serán las utilizadas durante la actividad, mediante el método TPR. Se estima que esto durará 10 minutos.

Después, se explicará a los niños que tendrán que hacer esas mismas acciones como si fueran hombres primitivos. Para ello se les dejará que se muevan por toda el aula y se les irán dando las órdenes (disponibles en el Anexo 8), dejándoles tiempo entre orden y orden para que exploren sus posibilidades de movimiento.

Como esta actividad es muy corta en esta fase se podría realizar otra más, yo propongo la siguiente:

- Nombre de la actividad: *TV remote*.
- Duración: 10 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.

- b) Ser capaz de comprender y ejecutar las órdenes realizadas en inglés.
 - c) Conocer las palabras en inglés utilizadas para hablar sobre la velocidad (*faster and slower*).
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria y un mando de televisión.
 - Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento.
 - Desarrollo:

Los niños estarán sentados en la zona de la asamblea en círculo y tendrán que salir de uno en uno al centro a hacer la acción que le diga la maestra (las acciones están disponibles en el Anexo 9). Comenzarán haciendo la acción a la velocidad normal, pero luego la harán más rápido o más despacio en función de si la maestra les dice *faster* o *slower*. Para hacer más visuales y reales estos cambios de velocidad la maestra utilizará un mando de televisión que será el que controlará las velocidades.

3. Fase de profundización:

- Nombre de la actividad: *We are the tale characters*.
- Duración: 15-20 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Ser capaz de trabajar en grupo.
 - c) Ser capaz de expresarse utilizando todos los recursos verbales y no verbales disponibles.

d) Desarrollar la capacidad de empatía para ponerse en el lugar de otros.

- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria y la versión del cuento de *Little Red Riding Hood* disponible en el Anexo 3.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: grupos de 4.
- Desarrollo:

En esta actividad los niños se encontrarán divididos en grupos de 4, los mismos en los que se encuentran cuando trabajan por rincones, de tal forma que cada miembro será uno de los personajes del cuento *Little Red Riding Hood* (uno será caperucita roja, otro el lobo, otro el leñador y otro la abuelita, ya que la maestra será la narradora y la madre).

Los niños se encontrarán sentados en círculo en la zona de la asamblea e irán saliendo al centro por grupos para interpretar el cuento. Cada grupo se repartirá los papeles de caperucita roja, l lobo, la abuelita y el leñador como quieran, ya que tendrán que representar la historia de *Little Red Riding Hood* al mismo tiempo que la maestra la cuenta.

4. Fase de relajación:

- Nombre de la actividad: *Listen to the rhythm*.
- Duración: 5 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Ser capaz de discriminar auditivamente los diferentes ritmos que se pueden escuchar en una canción.
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria y un ordenador con conexión a Internet para poder reproducir la canción

del vídeo Bastano (Dir.) (2017). *Gangsta Poppin* [video]. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LSCEI3gswJE>.

- Tipo de agrupamiento de los alumnos: por parejas.
- Desarrollo:

En esta actividad se dividirá a los alumnos por parejas y se les explicará que uno de ellos será músico y el otro una batería. El alumno que haga de batería tendrá que cerrar los ojos mientras el otro, el músico, hace con las manos sobre su cuerpo los diferentes ritmos que escucha en la canción que se está reproduciendo (la del apartado *materiales*), utilizándolo como si fuera una batería.

Después, se cambiarán los roles, es decir, los que hacían de músicos pasan a ser baterías y viceversa.

5. Reflexión final (misma actividad que la disponible en el apartado 4.2.1. *Primera sesión*).

4.2.4. Cuarta sesión.

1. Fase de iniciación:

- Nombre de la actividad: *The mirror*.
- Duración: 5 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Establecer una relación de confianza entre los miembros del grupo-clase.
 - c) Ser capaz de trabajar con un compañero.
- Material necesario: el aula ordinaria.

- Tipo de agrupamiento de los alumnos: por parejas.
- Desarrollo:

En esta actividad los niños trabajarán por parejas ocupando toda el aula. Uno de la pareja será la persona y el otro el espejo, de tal manera que el niño que haga de persona será quien modele las acciones y el que haga de espejo será el que las imite. Después de dos minutos y medio se cambiarán los roles pasando el espejo a ser persona y viceversa.

2. Fase de construcción:

- Nombre de la actividad: *Guess the soundtrack*.
- Duración: 10 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades sonoras que ofrece su voz.
 - b) Conocer las palabras utilizadas en inglés para expresar las tres emociones básicas (happy, sad and afraid).
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria y un ordenador con conexión a Internet.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: sin agrupamiento.
- Desarrollo:

Para comenzar se les explicará que en muchas obras de teatro hay una orquesta que acompaña musicalmente la obra ayudando a entender mejor cuándo una escena es feliz, cuándo es triste y cuándo es de miedo. Se les explicará que esto también ocurre en las películas y que esa orquesta se llama *banda sonora* (*soundtrack* en inglés).

Seguidamente, en el rincón de informática, se buscarán en youtube, con ayuda de los alumnos, diferentes bandas sonoras que transmitan

felicidad, tristeza y miedo para que comprendan mejor lo que se les está explicando.

A continuación se pasará a la zona de la asamblea donde de uno en uno saldrán al centro y emitirán con su voz la banda sonora que ellos consideran que transmite mejor la emoción que les dice la maestra, mientras sus compañeros tratan de adivinar la emoción transmitida. Las emociones con las que se jugará serán tres: felicidad, tristeza y miedo, ya que son las más fáciles de interpretar y por tanto son perfectas para cuando se comienza a trabajar con las emociones.

3. Fase de profundización:

- Nombre de la actividad: *Find the difference*.
- Duración: 20-25 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Ser capaz de expresarse utilizando todos los recursos verbales y no verbales disponibles.
 - b) Ser capaz de trabajar en grupo.
 - c) Desarrollar la capacidad de empatía para ponerse en el lugar de otros.
 - d) Conocer las escenas más importantes del cuento *Little Red Riding Hood*.
- Material necesario: la zona de la asamblea del aula ordinaria.
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: grupos de 4.
- Desarrollo:

Los niños se encontrarán agrupados por los equipos de trabajo en los que están habituados a trabajar en rincones. Se les explicará que cada grupo tendrá que repartirse los papeles del cuento *Little Red Riding*

Hood como quieran ya que tendrán que representarlo frente a sus compañeros. Sin embargo, cada grupo deberá incluir en su representación algún detalle que difiera del cuento original y que el resto de alumnos tendrá que encontrar cuando lo representen.

Se les dejarán 10-15 minutos para que se organicen, preparen y ensayen su representación y el tiempo restante se invertirá en las representaciones que serán llevadas a cabo en la zona de la asamblea.

4. Fase de relajación:

- Nombre de la actividad: *We are sculptors*.
- Duración: 5 minutos.
- Objetivos didácticos a desarrollar:
 - a) Descubrir las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.
 - b) Establecer una relación de confianza entre los miembros del grupo-clase.
 - c) Ser capaz de trabajar con un compañero.
- Material necesario: el aula ordinaria y un ordenador con conexión a Internet para acceder al video: Kim (Dir.) (2018).
- Tipo de agrupamiento de los alumnos: por parejas.
- Desarrollo:

Se dividirá al alumnado por parejas y se les pedirá que ocupen todo el aula. En cada pareja uno será la estatua y el otro el escultor, de tal forma que el escultor irá moviendo las partes del cuerpo de la estatua a su antojo colocándolo en distintas posturas descubriendo las diferentes posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo. Tras dos

minutos y medio se cambiarán los roles, pasando el escultor a ser estatua y viceversa.

Para facilitar la concentración del alumnado se reproducirá la misma canción utilizada durante la fase de relajación de las sesiones uno y dos, el video: Kim (Dir.) (2018).

En caso de que observe que los niños no exploran todas las posibilidades de movimiento que ofrece el cuerpo humano, iré recordando algunas de las partes corporales que esté observando que no están moviendo diciendo, por ejemplo: *you can move the head, you can move the hands...*

5. Reflexión final (misma actividad que la disponible en el apartado 4.2.1. *Primera sesión*).

4.3. Criterios y técnicas de evaluación.

Para valorar el rendimiento de los alumnos de forma individualizada pero también para valorar la propia propuesta didáctica y la labor del docente, se llevará a cabo una evaluación sumativa utilizando como instrumento de evaluación la rúbrica disponible en el Anexo 10. Para completar esa rúbrica se utilizará como principal técnica de evaluación la observación directa y sistemática del desempeño del alumnado en el aula.

Los criterios de evaluación que aparecen en dicha rúbrica han sido diseñados a partir de los objetivos didácticos propuestos y, para valorar su grado de adquisición, se han utilizado los números del 1 al 3, de tal forma que: 1 es considerado como no adquirido, 2 en proceso de adquisición y 3 adquirido.

En la rúbrica también se ha incluido un apartado de *observaciones* que permite incluir anotaciones sobre aspectos observados que pueden ser mejorados para valorar la propia propuesta didáctica y la labor del docente y, así, poder hacer las modificaciones pertinentes de cara a aplicarla de nuevo en un futuro.

Cabe destacar que no solamente se llevará a cabo una evaluación sumativa, sino que a lo largo de toda la propuesta didáctica se realizará una evaluación formativa a partir de

la observación directa y sistemática para detectar posibles dificultades y poder realizar los cambios pertinentes para superarlos y asegurar un buen aprendizaje.

Todo ello será realizado desde un enfoque globalizador en el que se tengan en cuenta todos los aspectos del desarrollo y aprendizaje del alumnado.

4.4. Desarrollo y evaluación de la aplicación de la primera sesión de la propuesta didáctica.

La valoración general de la sesión llevada a cabo en el aula de 5 años B del CEIP El Parque Huesca, que ha sido la primera sesión, ha sido muy positiva ya que, en general, todos los objetivos didácticos propuestos han sido alcanzados.

Sin embargo, han surgido una serie de dificultades. En primer lugar, los niños han presentado problemas para entender qué había que hacer en la primera actividad (*We say Hi*). Por ello he decidido ofrecerles diferentes posibilidades de cómo hacerla presentándome como modelo y haciéndolo con ellos, lo que les ha servido de gran ayuda pudiendo al final realizar lo que se les pedía sin dificultad alguna.

Otro problema que ha surgido ha sido que uno de los niños no quería participar en la segunda actividad (*We are the pictures*) por vergüenza y miedo a que sus compañeros se rieran de él. En este caso, en vez de obligarle a participar, cosa que hubiera roto el clima de confianza que estaba tratando de crear en el aula, lo que he hecho ha sido darle la posibilidad de no hacerlo y participar de nuevo cuando se sintiera más seguro y quisiera. Esto ha hecho que a partir de la siguiente actividad (*We become the tale characters*) ya quisiera participar. De hecho, una vez que ha superado su miedo al fracaso y que ha visto lo bien que se lo estaban pasando sus compañeros, ha participado activamente demostrando gran interés por las actividades propuestas, lo que ha resultado muy gratificante para mí como profesora.

Otra de las dificultades con las que me he encontrado al llevar a cabo esta primera sesión ha sido la falta de costumbre de los alumnos de atender a una clase en la que se habla íntegramente en inglés. Esto me ha obligado a repetir varias veces mis explicaciones y hacer un mayor uso del lenguaje no verbal del que estoy acostumbrada a hacer. Sin embargo, esto me ha permitido darme cuenta de lo importante que es utilizar

el lenguaje no verbal y de que no hace falta traducir del inglés a la lengua materna de los estudiantes para lograr que estos entiendan lo que les estás diciendo.

De manera que todas las dificultades han sido superadas y todos los objetivos didácticos han sido alcanzados gracias a las modificaciones realizadas, pero, sobre todo, gracias a la actitud de los estudiantes que ha sido muy positiva en todo momento participando activamente en todas las actividades planteadas. Es más, tal ha sido su predisposición que me han pedido que les contara el cuento de *Little Red Riding Hood* otra vez y que de la actividad en la que tenían que hacer de los personajes de este cuento se hicieran dos rondas. Esto ha alargado la sesión unos minutos más de lo planificado, pero no ha supuesto ningún problema ya que ha merecido la pena responder a las peticiones de los niños.

Considero importante destacar que sin la fase de relajación hubiera sido imposible realizar la fase de reflexión, ya que los niños se encontraban muy alterados por las actividades desarrolladas durante la fase de profundización. Por lo que, no cambiaría nada de esta primera sesión en relación a la estructura. Tampoco cambiaría ninguna actividad, debido a que las valoraciones realizadas por los niños durante la fase de reflexión en relación a ellas han sido muy positivas; aunque, si la llevara a cabo de nuevo con otro grupo de alumnos, sí que realizaría las modificaciones pertinentes para adaptarla a las necesidades y características particulares de dicho grupo.

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.

La realización de este Trabajo Fin de Grado ha resultado muy beneficiosa y gratificante dado que me ha permitido conocer y aprender acerca del uso de la dramatización en la enseñanza de lenguas extranjeras, una metodología que era desconocida para mí hasta el momento. Eso ha provocado que al comienzo de mi trabajo haya experimentado cierta incertidumbre ya que, al no haber tratado nunca este tema, no sabía muy bien por dónde empezar mi búsqueda, lo que se ha traducido en muchas horas de investigación previa al inicio del desarrollo del trabajo. Sin embargo, considero que esto ha tenido positivas consecuencias sobre mi trabajo debido a que me ha permitido ofrecer información de calidad que puede servir de utilidad para otros docentes de Educación Infantil.

Otra importante dificultad con la que me he encontrado durante el desarrollo de este trabajo ha sido la falta de información existente sobre la aplicación de técnicas dramáticas en las aulas de Educación Infantil, ya que la mayoría de información existente está dirigida a los ciclos de Educación Primaria. De manera que, desde mi punto de vista, hace falta más investigación sobre la aplicación de la dramatización en los ciclos de Educación Infantil.

Igualmente, opino que es necesario proporcionar más formación sobre este tema en el Grado de Magisterio Infantil, no solo como técnica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino también como técnica que puede ser utilizada para la enseñanza de otras muchas materias; dado que, como ya se ha expuesto a lo largo del presente trabajo, la dramatización es un recurso útil que, al tratarse de un género mixto que fomenta la recreación de contextos reales, permite el trabajo de múltiples disciplinas.

Sin embargo, sí es verdad que durante el desarrollo de este trabajo he podido hacer uso de los conocimientos adquiridos en la carrera en las asignaturas correspondientes a la Mención Bilingüe, lo que me ha permitido afianzar esos conocimientos y cohesionarlos con otros nuevos.

Por otro lado, me hubiera gustado haber tenido la oportunidad de aplicar toda la propuesta didáctica en un aula de infantil para comprobar si las actividades propuestas son factibles y efectivas. Aunque el poder haber llevado a cabo una sesión en un contexto real ha sido de gran utilidad dado que me ha permitido aprender algunas cosas. Una de ellas es que para poder trabajar la dramatización con niños de estas edades, es necesario hacerlo desde un principio y paulatinamente para dotarles de los recursos suficientes y que, así, sean capaces de responder a las actividades propuestas de forma satisfactoria.

También me ha permitido comprobar la efectividad del uso de la dramatización en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que he podido apreciar como el nuevo vocabulario introducido por medio de las actividades era utilizado por los alumnos de forma coherente y correcta hacia el final de la sesión.

A pesar de todo lo aprendido a través de este trabajo todavía hay algunos aspectos en los que me gustaría seguir trabajando. Uno de ellos es investigar más sobre el uso de

técnicas de dramatización en las aulas de infantil, ya que es un campo en el que falta información. También me gustaría investigar más sobre las posibles aplicaciones de la dramatización en otros ámbitos diferentes a la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que en este trabajo todo lo que he aprendido sobre esta metodología ha sido solamente en relación a ello y considero que la dramatización ofrece más posibilidades. Pero no me limitaría simplemente a investigar, sino que lo que me gustaría sería llevar a la práctica todo lo encontrado para verificar su efectividad y tratar de mejorar mi labor como docente.

En definitiva, la realización de este Trabajo Fin de Grado ha resultado muy satisfactoria ya que me ha permitido aprender más sobre este recurso innovador del que desconocía sus múltiples aplicaciones educativas. Además, me ha permitido diseñar una propuesta didáctica basada en la dramatización que es aplicable en un aula de Educación Infantil, lo que considero que será de gran utilidad para mi futuro como docente. Igualmente, la oportunidad de llevar a cabo en un contexto real una de las sesiones diseñadas me ha permitido comprobar en primera persona la efectividad de esta metodología y verificar toda la información encontrada, pudiendo, así, respaldar lo defendido a lo largo del trabajo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Albalawi, B. R. (2014). Effectiveness of Teaching English Subject using Drama on the Development of Students' Creative Thinking. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4, 54-63.
- Alley, D. y Overfield, D. (2008). An Analysis of the Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) Method. En C. Maurice y C. Wilkerson (Eds.), *The 2008 Joint Conference of the Southern Conference on Language Teaching and the South Carolina Foreign Language Teachers' Association* (pp.13-25). Columbia: University of South Carolina.
- American English (2013). *Language Teaching Methods: Comprehension Approach/TPR*, [video]. Youtube: American English. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YuS3ku-PSL8>
- Artigal, J. M. (1990). Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, 127-144.

- Bastano (Dir.) (2017). *Gangsta Poppin* [video]. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LSCEI3gswJE>.
- Beal, K. (2011). *The correlates of Storytelling from the Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) Method of Foreign Language Instruction on Anxiety, Continued Enrollment and Academic Success in Middle and High School Students* (Tesis doctoral). University of Kansas. Recuperado de: <https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/7915>
- Bot, K., Lowie, W. y Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition* (pp. 3-13). New York: Routledge.
- British Council*. Consultado el 21 de mayo de 2018. Recuperado de <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/short-stories/little-red-riding-hood>
- Cahisa Ocón, V. (2013). *La dramatización como método para la educación en valores y el desarrollo de la persona en Educación Primaria*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1706/2013_03_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Canals Casellas, M. N. (2014). *El Teatro de Conciencia como recurso pedagógico para la educación emocional en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de http://teatrodeconciencia.org/wp-content/uploads/2014/10/TFG_Neus-Canals.pdf
- Canga, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 1-3.
- Centro Virtual Cervantes*. Competencia comunicativa. Consultado el 2 de marzo de 2018. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Chang, L. (2012). 'Dramatic' Language Learning in the Classroom. En J. Winston (Ed.). *Second Language Learning through Drama*. (pp. 6-14). New York: Routledge.
- Chang, L. y Winston, J. (2012). Using Stories and Drama to Teach English as a Foreign Language at Primary Level. En J. Winston (Ed.). *Second Language Learning through Drama*. (pp. 15-30). New York: Routledge.

- CMUJER. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <https://cmujer.com.mx/consejos-limpiar-en-pareja/>
- Cuentosinfantiles.net. Consultado el 21 de mayo de 2018. Recuperado de <https://www.cuentosinfantiles.net/cuentos-caperucita-roja/>
- Davies, P. (1990). The Use of Drama in English Language Teaching. *TESL Canada Journal*, 8, 87- 99.
- Degirmenci, N. y Yavuz, F. (2015). Teaching English to Very Young Learners. *7th World Conference on Educational Sciences*. Celebrado en Atenas, 05-07 febrero de 2015.
- DLTK'S. Consultado el 21 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.dltk-teach.com/rhymes/littlered/1.htm>
- Ericdigest. Consultado el día 21 de febrero de 2018. Recuperado de <https://www.ericdigests.org/2004-1/drama.htm>.
- Fbcvblog. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.fbcv.es/blog/2016/04/la-tactica-individual-en-el-juego-del-1c1-con-balon/>
- Feminiza. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <https://www.feminiza.com/como-encontrar-pareja/>
- Hidalgo Martín, V. (2011). El teatro en la clase de E/LE: dos propuestas de taller. (Máster enseñanza de español como lengua extranjera). Universidad Pablo De Olavide. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/15/hidalgo_teatro.pdf
- Hull, D. (2012). Theatre, Language Learning and Identity (1). En J. Winston (Ed.). *Second Language Learning through Drama*. (pp. 31-41). New York: Routledge.
- Jiménez Ridruejo, A. (2014). Aprendizaje de inglés en alumnos de Educación Primaria a través del teatro. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de la Rioja. Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000740.pdf
- Jusdado, P. (2014). *Enseñar inglés en Educación Infantil mediante cuentos. El "método Artigal"* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2514/jusdado.montesinos.pdf?sequence=1>

- Kim (Dir.) (2018). *Música para Calmar la Mente y Dejar de Pensar* [video]. Música para Relajarse, Meditar o Dormir. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=j8WlmwQAEk8>
- Klimova, B. F. (2012). Teaching English to pre-school children. *3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership- WCLTA 2012*. Celebrado en Hradec Králové, 2012.
- Krashen, S. (2009). Five Hypotheses About Second Language Acquisition. En S. Krashen (Ed.), *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (pp. 10-32). California: University of Southern California.
- Larsen-Freeman, D. y Anderson, M. (2011). Communicative Language Teaching. En D. Larsen-Freeman y M. Anderson (Eds). *Techniques and Principles in Language Teaching* (pp. 121-129). Oxford: Oxford University Press.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Madrid: Boletín Oficial del Estado (1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Madrid: Boletín Oficial del Estado (1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Madrid: Boletín Oficial del Estado (2006).
- Lunzón, J.M. y Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 2, 40-58. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2077/1952>
- Mages, W.K. (2015). Educational Drama in Early Childhood. *R&E-SOURCE*, 2, 1-5. *MEDYA*. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <http://cursodefotomadrid.com/como-comenzar-con-una-camara-reflex/>
- Mihaila-Lica, G. (2003). Suggestopedia- A Wonder Approach to Learning Foreign Languages? Recuperado de <http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/SUGGESTOPEDIA.pdf>
- Moro Rodríguez, P. M. (2003). Didáctica de la lengua: el enfoque comunicativo. *Espacios en Blanco*, 13, 147-161.
- Motos, T. (2016). *Psicopedagogía de la dramatización* (Máster en Teatro Aplicado). Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp->

<content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>

- Navarro, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Núñez, L. y Navarro, M. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teorías educación*, 19, 225-252.
- ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, Boletín Oficial de Aragón (2008).
- Palechorou, E. y Winston, J. (2012). Theatre, Language Learning and Identity (2). En J. Winston (Ed.). *Second Language Learning through Drama*. (pp. 42-53). New York: Routledge.
- Planas, M. (2014). La Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en Educación Infantil: Propuesta de Intervención a través del Método Artigal y TPR (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2482/ortega.planas.pdf?sequence=1>
- Plantastic*. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <http://blog.ticketea.com/salas-madrid-donde-bailar-salsa/>
- Punto fape.com*. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <https://www.puntofape.com/consejos-la-hora-adelgazar-pareja-26805/pareja-cocinando/>
- Rodríguez, A. y Ramírez, L. (2014). Aprender haciendo – investigar reflexionando: caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, 2, 53-63.
- Rowan, K. *TPRStories.com*. Consultado el 10 de marzo de 2018. Recuperado de <http://tprstories.com/what-is-tprs/>
- Ruiz, S. (2014). *Enseñar inglés en Educación Infantil con formas literarias* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de la Rioja. Recuperado de: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000685.pdf

- Sariyati, I. (2013). The effectiveness of TPR (Total Physical Response) Method in English Vocabulary Mastery of Elementary School Children. *PAROLE*, 3, 50-64.
- Soler, P. (6 de marzo de 2018). España el país con el peor nivel de inglés de la Unión Europea. *El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/01/12/5877581fe2704e79538b4666.html>
- Sun, P. *Ericdigests.com*. Consultado el 5 de marzo de 2018. Recuperado de <https://www.ericdigests.org/2004-1/drama.htm>
- Tapia, I. (2016). *La dramatización como recurso educativo: un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora*. Navarra: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <http://academica.e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/21394/TFM16-MPES-LCL-TAPIA-109418.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, J. Drama versus teatro en la educación. *Cauce*, 26, 321-334. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_18.pdf
- Tuespaciojoven*. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <http://trucos-juegos.estudiantes.info/2015/12/los-mejores-15-videojuegos-para-esta.html>
- VIX*. Consultado el 20 de mayo de 2018. Recuperado de <https://www.vix.com/es/imj/145731/20-cosas-que-debes-probar-hacer-en-pareja>
- Wikipedia*. Consultado el 4 de marzo de 2018. Recuperado de https://en.wikipedia.org/wiki/TPR_Storytelling.
- Zyoud, M. (2010). Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective. *ResearchGate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/297013590_Using_Drama_Activities_and_Techniques_to_Foster_Teaching_English_as_a_Foreign_Language_a_Theoretical_Perspective

7. ANEXOS.

7.1. Anexo 1.

Las imágenes que se utilizarán en la fase de construcción de la primera sesión serán las siguientes:



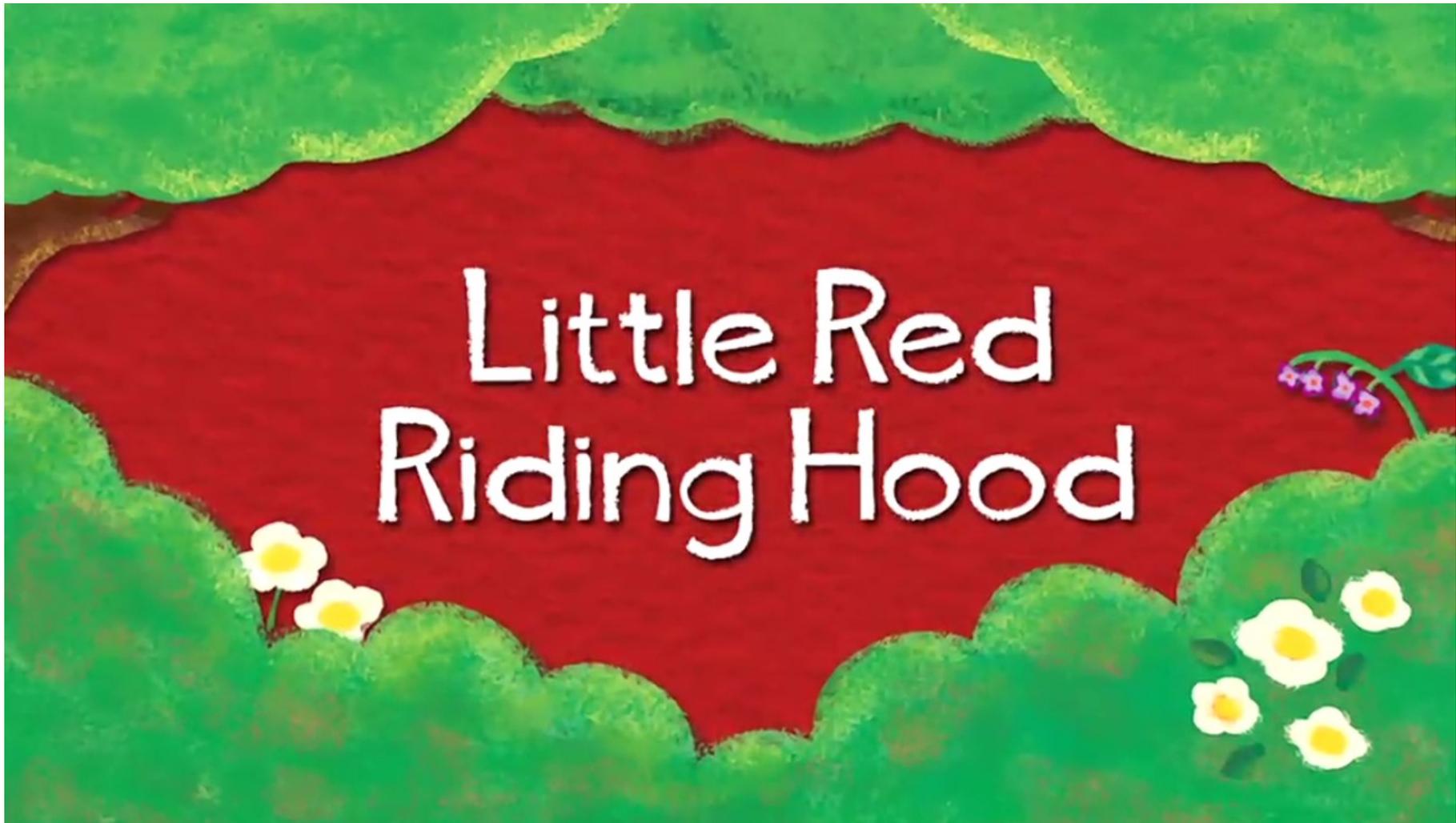






7.2. Anexo 2.

Las imágenes plastificadas del cuento *Little Red Riding Hood* utilizadas durante la lectura del mismo serán:













7.3. Anexo 3.

El guión del cuento *Little Red Riding Hood* que será leído durante la fase de pronunciación de la primera sesión será el siguiente, que se trata de una combinación de dos versiones diferentes (*DLTK'S*. Consultado el 21 de mayo de 2018. Recuperado de <http://www.dltk-teach.com/rhymes/littlered/1.htm>; *British Council*. Consultado el 21 de mayo de 2018. Recuperado de <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/es/short-stories/little-red-riding-hood>):

Once upon a time, there was a little girl who lived in a village near the forest. Whenever she went out, the little girl wore a red riding cloak, so everyone in the village called her Little Red Riding Hood.

One day Little Red Riding Hood went to visit her granny. She had a nice cake in her basket. Her mother cautioned her: "Remember, go straight to Grandma's house". "Don't dawdle along the way and please don't talk to strangers! The woods are dangerous."

"Don't worry, mommy," said Little Red Riding Hood, "I'll be careful."

But when Little Red Riding Hood noticed some lovely flowers in the woods, she forgot her promise to her mother. She picked a few, watched the butterflies flit about for awhile, listened to the frogs croaking and then picked a few more.

Suddenly, a wolf appeared beside her.

"Hello!" said the wolf. "Where are you going?"

"I'm going to see my grandmother. She lives in a house behind those trees", Little Red Riding Hood replied.

Then she realized how late she was and quickly excused herself, rushing down the path to her Grandma's house.

The wolf, in the meantime, took a shortcut...

The wolf ran to Granny's house and ate Granny up. He got into Granny's bed. A little later, Little Red Riding Hood reached the house. She looked at the wolf.

“Granny, what big eyes you have!”

“All the better to see you with!” said the wolf.

“Granny, what big ears you have!”

“All the better to hear you with!” said the wolf.

“Granny, what a big nose you have!”

“All the better to smell you with!” said the wolf.

“Granny, what big teeth you have!”

“All the better to eat you with!” shouted the wolf and he leapt out of the bed and began to chase the little girl.

A woodcutter was in the wood. He heard a loud scream and ran to the house.

The woodcutter hit the wolf over the head. The wolf opened his mouth wide and shouted and Granny jumped out.

The wolf ran away and Little Red Riding Hood never saw the wolf again.

7.4. Anexo 4.

Las órdenes que se realizarán durante la actividad *Mi cuerpo se duerme* de la primera sesión serán las siguientes:

- Open your eyes.
- Close your eyes.
- Raise your eyebrows.
- Take down your eyebrows.
- Move your nose.
- Stop moving your nose.

- Open your mouth.
- Close your mouth.
- Raise your shoulders.
- Take down your shoulders.
- Raise your arms.
- Take down your arms.
- Open your hands.
- Close your hands.
- Move your fingers.
- Stop moving your fingers.
- Raise your legs.
- Take down your legs.
- Spin your feet.
- Stop spinning your feet.
- Move your toes.
- Stop moving your toes.

7.5. Anexo 5.

Las acciones correspondientes a cada uno de los números serán:

- One: say hi to a classmate
- Two: laugh.
- Three: pretend you are having a shower.
- Four: dance with a classmate.

- Five: sleep.

7.6. Anexo 6.

El guión de las órdenes que se darán en la actividad de *We are going for a walk* de la segunda sesión será el siguiente:

- You are walking along a flat land.
- Now you are going up a hill. It's so tiring.
- You are going down the hill. Don't fall down!
- Now you are walking along a land with many rocks. Be careful!
- You are walking along a land with very high grass. It's very difficult to move!
- You are walking above ice. It's very slippery.
- You are walking along a land with many puddles. Don't walk into a puddle!
- You are walking along a moody land. It's very difficult to move!

7.7. Anexo 7.

El guión empleado durante la fase de relajación de la segunda sesión será el siguiente:

- You all are snowmen, so you are so frozen that you cannot move.
- It's very cold.
- It's starting to get hot, so you are starting to thaw.
- Your toes are the ones which are starting to thaw.
- Now your feet are thawing.
- Now your legs are thawing.
- It's so hot that your belly is starting to thaw too.
- The sun is warming up and your arms are thawing too.
- Only your head is still frozen.

- But your head is starting to thaw too.
- Now all your body is thawed.

7.8. Anexo 8.

El guión de las órdenes que será empleado en la actividad *We are primitive men* de la tercera sesión será el siguiente:

- We are primitive men, walk like them.
- Now cook.
- You do not have enough meat, let's hunt some mammoths.
- Pick some vegetables.
- Make a fire.
- Take care of your children.

7.9. Anexo 9.

Las acciones de la actividad *TV remote* son 16, una para cada niño:

- Act as if you were having breakfast.
- Act as if you were dancing.
- Act as if you were playing football.
- Act as if you were cooking.
- Act as if you were tidying up the house.
- Act as if you were brushing your teeth.
- Act as if you were having a shower.
- Act as if you were painting.
- Act as if you were playing video games.
- Act as if you were playing basketball.
- Act as if you were driving.
- Act as if you were talking on phone.

- Act as if you were putting your clothes on.
- Act as if you were playing the guitar.
- Act as if you were playing the piano.
- Act as if you were in a restaurant.

7.10. Anexo 10.

El instrumento de evaluación que será utilizado de manera individual al final de la propuesta didáctica para valorar el grado de adquisición de los objetivos didácticos propuestos es la siguiente rúbrica:

Nombre alumno/a:			
Criterios de evaluación:	1	2	3
1. Ha explorado y descubierto las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo.			
2. Conoce los nombres de los compañeros (solo si en la primera sesión se ha hecho la actividad <i>We introduce ourselves</i>).			
3. Ha establecido una relación de confianza con sus compañeros.			
4. Ha desarrollado su capacidad de empatía para ponerse en el lugar de los otros.			
5. Es capaz de interpretar una imagen.			
6. Es capaz de trabajar con uno o varios compañeros.			
7. Es capaz de expresarse utilizando todos los recursos verbales y no verbales disponibles.			
8. Conoce las características y los nombres en inglés de los personajes de la historia <i>Little Red Riding Hood</i> : Little Red Riding Hood, the mother, the wolf, the grandmother and the woodcutter.			
9. Es capaz de comprender y ejecutar órdenes realizadas en inglés			
10. Conoce las partes del cuerpo en inglés.			
11. Es capaz de realizar una reflexión crítica sobre su propio trabajo.			
12. Es capaz de sintetizar las ideas que quiere expresar.			
13. Conoce los números en inglés del 1 al 5.			
14. Entiende el verbo <i>to thaw</i> .			

15. Conoce cómo se dicen en inglés los animales: lion, monkey, elephant, bird, fish, dog, cat and crocodile.			
16. Conoce las palabras en inglés utilizadas para hablar sobre la velocidad (faster and slower).			
17. Discrimina y reproduce los diferentes ritmos que se pueden escuchar en una canción.			
18. Ha mostrado interés por explorar las posibilidades sonoras que ofrece su voz.			
19. Conoce las palabras utilizadas en inglés para expresar las tres emociones básicas (happy, sad and afraid).			
Observaciones:			