



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**Técnicas dramáticas para mejorar las
habilidades comunicativas en lengua inglesa
en Educación Primaria: propuesta de
actuación y análisis crítico.**

Presentado por Lidia Giménez Carrasco

Tutelado por: Maria Carmen Fernández Tijero

Soria, 01/07/2014

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado defiende que las técnicas dramáticas pueden ayudar a los alumnos de Educación Primaria a desarrollar sus habilidades comunicativas inglesas en la clase de lengua extranjera del mismo idioma. Está compuesto de dos partes bien diferenciadas.

En la primera parte se expone un marco teórico en donde se explica la forma de trabajar las habilidades comunicativas en lengua inglesa incluyendo un apartado acerca de la importancia de la conciencia de la lengua, otro en el que se habla de la técnica “scaffolding” y por último otro en el que se valora la importancia de trabajar en grupo. Además, en este marco teórico se muestran las dos técnicas dramáticas que van a ser utilizadas posteriormente en la intervención educativa: el juego dramático y los títeres y marionetas.

En la segunda parte se esboza una propuesta de intervención educativa, planteando actividades concretas, sin contextualizarla en ningún centro en concreto para que pueda ser utilizada por toda la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria.

Segunda lengua extranjera.

Habilidades comunicativas en lengua inglesa.

Dramatización.

Juego dramático.

Títeres y marionetas.

ABSTRACT

This final degree project stands up for how dramatic techniques can help to improve the Primary Education student's English communication skills in the foreign language classroom on the same language. It consists of two different parts.

The first part explains the theoretical framework where the way of working the English communication skills is presented. Moreover, it includes a section about the importance of the linguistic awareness, a section about the "scaffolding" technique and finally a section about the importance of working in groups. Furthermore in this theoretical framework, two dramatic techniques (the dramatic game and the puppets and marionettes) are explained in order to use them in the educational proposal.

The second part explains the classroom-based educational intervention proposal and the activities used. This proposal is not contextualized in any particular center so that any school which is prone to can use it.

KEY WORDS

Primary Education.

Second foreign language.

English communication skills.

Dramatization.

Dramatic game.

Puppets and marionettes.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	5
1.2. OBJETIVOS	7
2. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	9
2.1. HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LENGUA INGLESA.....	9
2.1.1. La conciencia de la lengua	10
2.1.2. Estrategia de enseñanza: “scaffolding”	12
2.1.3. La experiencia colectiva. El grupo	13
2.2. LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO.....	14
2.2.1. El juego dramático	15
2.2.2. Los títeres y marionetas.....	17
3. SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	18
3.1. DESTINATARIO Y TEMPORALIZACIÓN.....	19
3.2. OBJETIVOS	20
3.3. DESARROLLO DE LAS SESIONES.....	21
4. CONCLUSIONES	36
5. LISTA DE REFERENCIAS	38
6. ANEXOS.....	39

1. INTRODUCCIÓN

Este TFG está realizado siguiendo la normativa específica de la Universidad de Valladolid registrada en el BOCYL publicado el jueves 25 de abril de 2013.

El presente trabajo parte de la idea de que la dramatización puede aportar nuevas e innovadoras formas de trabajar en la clase de lengua extranjera inglés y en particular en la rama relacionada con las habilidades comunicativas en lengua inglesa.

La dramatización desarrolla en el niño muchos aspectos positivos y entre ellos destaca el desarrollo del lenguaje verbal. Este trabajo de fin de grado afirma que este desarrollo del lenguaje verbal de la lengua materna que indudablemente se produce en el niño al practicar la dramatización, se ocasiona también en una segunda lengua como el inglés cuando el profesor sumerge el juego dramático en esta lengua extranjera.

Esta acción del docente crea una nueva forma de trabajar no sólo innovadora sino motivante para el alumno. Esta motivación hace que el estudiante se implique más en las actividades y que por tanto se produzca un mayor aprendizaje.

1.1. JUSTIFICACIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es cada vez más importante en nuestra sociedad debido al constante intercambio social, cultural y económico que se produce en nuestro planeta. Vivimos en un mundo de enorme movilidad, dominado por la información y los medios de comunicación.

Este trabajo de fin de grado se centra en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés. El motivo por el cual el trabajo se ajusta a este idioma y no a otro, se debe a que es uno de los idiomas más útiles que podemos encontrarnos en nuestro planeta. Su fuerza radica en que es el idioma más estudiado en todo el mundo, en que se habla en los cinco continentes y en que su uso es mayoritario en varios de los países más poderosos (EE.UU., Reino Unido, Canadá, Australia, etc.). Así, a los cerca de 400 millones de hablantes nativos se suman más de 200 millones de personas que lo han

aprendido. Además, es el idioma más utilizado en negocios, en el comercio internacional y en Internet.

Basándonos en la lengua extranjera inglés, este trabajo principalmente pretende desarrollar las habilidades comunicativas en lengua inglesa. La razón por la que se enfoca el trabajo hacia esta rama es porque la mayoría de los alumnos al terminar sus estudios de Educación Primaria no saben expresarse en inglés, ni siquiera en situaciones sencillas. Este es un problema significativo que este trabajo de fin de grado pretende abordar, ya que estamos hablando de que tras haber estudiado inglés durante unos 9 años de su vida, el alumno no consigue comunicarse en inglés en contextos básicos.

Este trabajo aspira a cumplir en su totalidad el objetivo 2 del área de lengua extranjera “Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.” (ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio), ya que es uno de los objetivos que menos se trabajan en la asignatura de lengua extranjera inglés.

El trabajo pretende desarrollar las habilidades comunicativas en lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria, ya que los alumnos pertenecientes a esta etapa tienen un mayor desarrollo cognitivo y psico-afectivo en relación a los alumnos de Educación Infantil. Indudablemente, cuanto más temprana es la edad de iniciación del aprendizaje de un idioma, mayor facilidad hay de dominarlo, pero bien es verdad, que a partir de Primaria se produce un gran desarrollo del lenguaje y la comunicación imprescindible para trabajar las habilidades comunicativas, y es por esta razón por la cual el trabajo se enfoca hacia esta etapa y no hacia otra.

Este desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua inglesa se va a realizar a través de las dramatizaciones, entendiendo las mismas como “uno de los estadios del proceso de elaboración del teatro” (Juan Cervera, 1981, p.19). Dentro de las dramatizaciones, la propuesta didáctica expuesta en este trabajo se centra principalmente en el juego dramático. Este juego dramático se produce “cuando alguien se expresa ante los demás con deleite, a través del gesto y/o la palabra” (Faure y Lascar, 1984, p. 9). Llegar a expresarse en inglés a través de la palabra se consigue a través de un proceso lento en el cual es imprescindible que el alumnado tenga una consciencia de

la lengua hablada. “La consciencia de la lengua es un atributo mental que se desarrolla prestando una atención motivada a la lengua en uso y que permite a los que aprenden la lengua adquirir gradualmente el conocimiento de cómo funcionan las lenguas” (Tomlinson, 2003, p. 251).

El juego dramático consigue los dos requisitos mencionados anteriormente que según Tomlinson el alumno necesita para desarrollar la consciencia de la lengua.

Por un lado, uno de esos requisitos que el juego dramático consigue es usar la lengua y este juego dramático como ya hemos dicho se produce cuando alguien se expresa a través de la palabra, por lo que podemos afirmar que a través de este tipo de actividades la lengua está en uso constantemente.

Por otro lado, otro requisito imprescindible que el juego dramático también consigue es mantener una atención motivada del alumnado a esta lengua en uso. No debemos olvidar que se trata de un juego como su propio nombre indica y que el juego “implica primeramente el placer de jugar” (Faure y Lascar, 1984, p. 9). El deseo de obtener ese placer crea la motivación, por lo que ya hemos conseguido esta atención motivada tan necesaria para desarrollar la consciencia de la lengua.

1.2. OBJETIVOS

El **objetivo general** de este trabajo de fin de grado es:

- Diseñar y presentar una propuesta de intervención educativa con la que el alumno consiga expresarse e interactuar oralmente en lengua inglesa en situaciones sencillas tras haber terminado la etapa de Educación Primaria.

Tras exponer el objetivo del proyecto debo señalar que he sido capaz de cumplirlo gracias al dominio que he alcanzado del objetivo 2 del título de Grado en Educación Primaria en el que se establece lo siguiente: “Diseñar, planificar, y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro”.

Los **objetivos específicos** planteados son:

- Exponer los recursos educativos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Analizar las técnicas dramáticas que pueden ayudar al desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua inglesa.

Estos dos objetivos específicos consigo cumplirlos gracias al dominio de los objetivos 9 y 11 que el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid me ha proporcionado. Los siguientes son: 9 - “Mantener una relación crítica y autónoma respecto a los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas” y 11 - “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

Si los analizamos englobándolos al proyecto, respecto al objetivo número 9 puedo decir que he mantenido una relación crítica respecto a los diferentes recursos educativos que existen para trabajar las habilidades comunicativas inglesas, ya que tras esa crítica de los mimos he seleccionado los más idóneos para mi proyecto. Por otro lado, respecto al objetivo número 11, debo señalar que esa reflexión sobre las prácticas de aula la he ido desarrollando al observar las clases de lengua extranjera inglés en mi periodo de prácticas y al meditar sobre los resultados que se pueden observar en los alumnos tras recibir estas clases. Estos dos aspectos me han llevado a innovar y mejorar la labor docente proponiendo esta intervención educativa.

2. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

En esta parte del trabajo se va desarrollar la teoría en la que se fundamenta la propuesta de intervención educativa expuesta posteriormente. Tras focalizar el problema indicado en la justificación (la falta de habilidades comunicativas en lengua inglesa de los alumnos tras terminar la etapa de educación primaria), es conveniente orientar la investigación y el enfoque científico en el que nos basamos para indagar a cerca del problema. Por último, otra ventaja que obtenemos de este marco teórico es conseguir una guía para realizar el análisis crítico de la propuesta de actuación de una manera adecuada.

2.1. HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LENGUA INGLESA

En un sentido amplio podemos definir la palabra “habilidad” como la capacidad, la inteligencia y la disposición para realizar algo. Según Catalina Montes (2004) el alumno se muestra capaz de manejar una situación según domine los siguientes factores:

- “La información y la destreza específica requeridas en cada situación.
- Los métodos eficientes que requiere la solución del problema.
- El estímulo que proporcionan el interés y el éxito.” (p.10).

Basándonos en estos tres factores que el alumno necesita dominar para tener habilidad a la hora de manejar una situación, podemos deducir que el docente debe siempre proporcionar la información necesaria y completa para que el alumno no tenga ninguna duda de cuál debe ser su vía de actuación. También tendrá que proporcionarle los métodos o recursos necesarios para que sepa cómo debe llevar a cabo esa actuación y por último la actividad propuesta por el docente debe ser suficientemente estimulante para que despierte en el niño el interés hacia ella.

Es innegable que la actuación del profesor cumple un papel fundamental en la adquisición de habilidades. Y podemos afirmar que “la habilidad aumenta... y diferentes agentes, incluyendo la escuela, pueden favorecer o entorpecer su

crecimiento” (Pressey, Robinson y Horrocks, 1959, p.40). En todos los aspectos educativos se busca favorecer el crecimiento de la habilidad humana, aunque debemos tener en cuenta que dependiendo del individuo con el que estemos trabajando, este crecimiento se conseguirá a un ritmo u a otro, ya que “es indudable que factores físicos, mentales, de educación y socioeconómicos influyen en el desarrollo de las habilidades humanas” (Montes, 2004, p.10). Esto implica un proceso de observación del docente hacia el alumnado para conseguir un conocimiento profundo de cada estudiante y tras él, uno de actuación adaptado a las necesidades específicas de cada individuo.

Según Catalina Montes (2004), la habilidad comunicativa puede ser favorecida por métodos de trabajo específicos y ocasiones de continua práctica que debe facilitar el profesor. Partiendo de estas premisas podemos afirmar que este trabajo engloba todas las actuaciones necesarias para que la habilidad comunicativa en lengua inglesa sea desarrollada de manera adecuada, ya que esos métodos de trabajo específicos se explicarán posteriormente en el segundo apartado del marco teórico y esas ocasiones de continua práctica se ven reflejadas en todas las actividades explicadas en el apartado de intervención educativa.

2.1.1. La conciencia de la lengua

Para conseguir un dominio de la lengua hablada es necesario tener una conciencia de la lengua que estamos utilizando. Para ello es imprescindible que el alumno pase por un proceso en el cual se pregunte a cerca de la propia lengua y construya sus propias generalizaciones a partir de lo que oye o lee.

Carter (2003) sostiene lo siguiente:

No se trata de aprender reglas gramaticales, sino de reflexionar sobre el uso de la lengua, de ir descubriendo por uno mismo cómo funciona –por lo que tiene un valor cognitivo– e incluso qué relaciones se establecen entre lengua y contexto social y cultural. (p. 253).

Esto que Carter afirma es precisamente lo que no se está consiguiendo en las aulas de educación primaria, ya que en las mismas se pide al alumno que conozca los

conceptos gramaticales. Esto supone que “la conciencia lingüística ha sido identificada con la conciencia metalingüística” (Van Lier, 2004, p.121), es decir, la demostración de tener conciencia lingüística se muestra en el alumno cuando este expone su conocimiento concreto sobre la lengua y no cuando expone su habilidad adquirida sobre la misma, como debería ser. Este trabajo pretende separar la conciencia lingüística de la conciencia metalingüística, imponiendo el desarrollo de la primera sobre el de la segunda.

Según Van Lier (2004), para conseguir que el alumno desarrolle esta conciencia lingüística, se deben cumplir cuatro condiciones:

- En la primera expone que la actividad del alumno es imprescindible y que en ella se deben incluir gestos y expresiones lingüísticas. “Entre las palabras, en combinación con gestos, miradas, objetos y ejemplos / modelos de otros en el ambiente, algún significado surge, emerge o se muestra y el alumno puede utilizar este significado para avanzar en su actividad” (Van Lier, 2004, p.120). Este apartado es la base fundamental de la propuesta de intervención que se expone a continuación, ya que un idioma se aprende hablándolo y eso es precisamente lo que el niño va a hacer a través de las actividades propuestas.
- En la segunda explica que la percepción del alumno también es imprescindible, ya que forma parte integral del aprendizaje de idiomas. “El alumno tiene que aprender a percibir, porque no puede percibir todas las oportunidades lingüísticas automáticamente” (Van Lier, 2004, p.121). El alumno puede percibir por ejemplo: la entonación, las emociones, las expresiones faciales... y de ahí extraer un significado concreto. Pero en algunas ocasiones no puede percibir las oportunidades lingüísticas ya que estas no pueden reflejarse de ninguna forma en algo perceptible para los sentidos, por lo que el alumno tendrá que deducirlas a través del contexto y esto implica “percibirla” sin usar los sentidos.
- En la tercera manifiesta que “los niños son aficionados a jugar con la lengua, imitar a otros, bromear, pensar en sentidos y expresiones absurdas, etc.” (Van Lier, 2004, p.121). De estas líneas deducimos que debemos dejar al niño que experimente y que juegue con la lengua, no debemos cohibirlo al realizar este

tipo juegos. Van Lier nos dice que debemos conectar esta creatividad con actividades divertidas y así crear un instrumento de aprendizaje.

- Por último el principal objetivo que tienen todas las actividades en las que el alumno participa es el de reflexionar sobre la lengua. Para ello es imprescindible que todos los ejercicios trabajados tengan una parte final en la que el docente realice preguntas para que el alumnado recapacite y consiga llegar a un aprendizaje independiente. Esta última condición, conseguirá que el alumno tenga una conciencia de la lengua más desarrollada y no debemos olvidar que “esta conciencia antecede a la habilidad de expresarla mediante palabras, y antecede también al desarrollo de los conocimientos lingüísticos” (Van Lier, 2004, p.119).

2.1.2. Estrategia de enseñanza: “scaffolding”

Bruner define “scaffolding” como “a process of *setting up* the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it” (Bruner, 1983, p.60). El concepto significa garantizar apoyo o soporte escalonado a los estudiantes, retirando el apoyo poco a poco hasta que el estudiante pueda trabajar independientemente.

Este primer apoyo consigue formar una estructura que crea seguridad y familiaridad al estudiante y tras este primer paso, introducir nuevos elementos. “La dinámica entre lo conocido y lo nuevo constituye la esencia del “scaffolding”” (Van Lier, 2004, p.124). Esta parte nueva se aprende a través de lo ya conocido y para ellos es necesario un espacio de actividad.

“Scaffolding” consiste en buscar atentamente señales inesperadas que el niño crea inconscientemente a través del juego y una vez localizadas crear un refuerzo positivo para que el alumno las interiorice adecuadamente. Cuando el docente observa estas acciones en el alumno, este le pasa la responsabilidad de aprendizaje si considera que va a ser capaz de manejarla.

Van Lier (2004) explica el proceso en las siguientes líneas:

El alumno inicia alguna acción que lleva a la actividad más allá, que estira o expande el repertorio de la acción, y en ese momento el profesor o una persona más capaz proporciona un estímulo para animar y ayudar al alumno a dar el paso siguiente, ampliando de esta manera el repertorio de experiencias, habilidades y conocimiento del alumno. (p.124).

2.1.3. La experiencia colectiva. El grupo

En las clases de lengua inglesa especializadas en el desarrollo de las habilidades comunicativas inglesas es imprescindible el trabajo en grupo. Nadie puede negar que a los alumnos les encanta trabajar en grupo y la observación de su comportamiento en esas situaciones lo demuestran.

Cualquier docente que haya tenido una mínima experiencia en trabajos en grupo con sus alumnos, habrá podido observar que existe entre ellos un compañerismo casi innato en el que se apoyan, se ayudan y colaboran unos con otros buscando un objetivo común. Se podría decir que entre ellos construyen un aprendizaje cooperativo y que al trabajar en grupo olvidan las metas individuales.

Según Pressey, Robinson & Horrocks. (1959):

El aprendizaje en grupo sustituye la rivalidad por la cooperación, lo que, en términos generales, resulta mejor y más eficiente. El estudiante tiende a modificar sus fines personales, sus actitudes e intereses para responder a los del grupo, se ajusta a lo que el grupo espera de él y permite que dirija las fuerzas que le motivan. (p.19)

El trabajo en grupo resulta positivo para cualquier área del currículo, pero lo hace todavía más en el área de lengua extranjera inglés ya que es en esta área en donde el alumno tiene más ansiedad debido a la inseguridad que produce el hablar en otro idioma que no es el materno. Está comprobado que el trabajo en grupo “reduce su ansiedad” (Rubio Alcalá, 2001, pp. 131-136), por lo que basándonos en esta idea podemos deducir que resulta imprescindible el trabajo en grupo a la hora de trabajar las habilidades comunicativas en la clase de inglés.

“Las oportunidades para aprender sólo se crean en el momento de la interacción” (Van Lier, 2004, p. 126). Aquí tenemos otro argumento que apoya este sistema de trabajo. Si es necesaria la interacción entendiendo la misma como la acción que se ejerce recíprocamente, es necesario el trabajo en grupo. Ahora cabe preguntarnos cómo se va a llevar a cabo esa interacción, ese trabajo en grupo tan necesario y la respuesta la encontramos en la dramatización.

2.2. LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO

“Por *dramatización* se entiende el proceso para dar forma o condiciones dramáticas (...). Y es sabido que *drama*, por su procedencia griega, significa acción” (Cervera, 1989, p.19). Es decir, según esto podemos entender que la dramatización es el proceso con el que se llega a representar una determinada acción.

Es importante fijarnos en la palabra “proceso”, ya que es el término clave en el que la propuesta de intervención educativa se va a basar. No debemos confundir el término *dramatización* con el del *teatro* ya que este segundo se entiende como el resultado final y “es fundamentalmente espectáculo –con la presencia obligada de público–”. “Por tanto la *dramatización* toma su nombre de uno de los estadios del proceso de elaboración del teatro” (Cervera, 1989, pp. 19-20). Este estadio es el que vamos a usar en nuestras actividades propuestas en la intervención educativa.

Esta propuesta didáctica no pretende hacer teatro, es decir, no pretende crear un espectáculo, sino que pretende que los beneficios que el mismo aporta sean usados de manera adecuada para que el niño desarrolle sus habilidades comunicativas en inglés. Además hay que destacar que tener como resultado final una obra de teatro que interpretar, produce en el niño ansiedad y no deja que disfrute del proceso dramático. Si no se disfruta del proceso, no existe aprendizaje. Es por esta razón por la que esta propuesta didáctica no se fundamenta en el teatro sino en las dramatizaciones. Además, debemos destacar que trabajar inmersos en la lengua inglesa produce que esta ansiedad del niño aumente y esta es otra de las razones por las que vamos a trabajar con las dramatizaciones en lugar de con el teatro. Para centrarnos más en las dramatizaciones

utilizadas, expondremos que las dos técnicas utilizadas en esta propuesta de intervención educativa: el juego dramático y los títeres y marionetas.

2.2.1. El juego dramático

“El juego dramático une la espontaneidad del juego con una voluntad de imitación” (López Tamés, 1990, p. 230). Es necesario que estas dos características estén presentes, es decir, no debe haber excesivas directrices en la explicación de la actividad, ya que es necesario que exista la propia espontaneidad del juego. Debemos intentar que el niño tenga libertad, sin que se encuentre perdido, equilibrio que no siempre es fácil de conseguir. Podemos usar el término juego dramático cuando la dramatización se usa como fin educativo.

De acuerdo a Roman López Tames (1990), enfatiza que la naturaleza del juego dramático es salir de las acciones de la vida cotidiana. Este autor también afirma que el juego dramático no es teatro por varias razones:

- Porque no hay exhibición ante los espectadores (ya que impediría la creatividad). Conseguir “ser otro” pero no para lograr la admiración en los demás que le observan sino para asombrarse con las propias posibilidades de ser múltiples. El niño sale de su pobre papel e intenta ser todo lo que le atrae, libre y brillante.
- Porque no tiene guion escrito.

El juego dramático es innato en el niño ya que es algo que realiza con total espontaneidad sin contar con el adulto. Usamos este término “para designar la actividad lúdica a que los niños se dedican colectivamente para reproducir acciones que les son tan conocidas que las convierten en trama de su juego (...) juegan a los *toros*, a los *indios*, a los *médicos*...” (Cervera, 1989, p. 24).

Según Faure y Lascar (1984) en *El juego dramático en la escuela*, el juego dramático implica que haya unas reglas y cuando hablamos de comunicación, implica que haya un código. En esta propuesta de actuación, este código será la lengua inglesa inmersa en un código teatral.

En el juego dramático el alumno tiene doble destinatario: el compañero/s con el que está creando la acción y el resto de compañeros que observan esta improvisación. En este caso, este tipo de público es muy diferente al público que nos podemos encontrar en una obra teatral, ya que este último exige que la obra tenga un nivel adecuado de coherencia que sólo se consigue tras horas y horas de ensayos y como ya hemos mencionado este no es nuestro objetivo.

El hecho de que el alumno se ponga en el papel de público, le ayuda a aprender observar y a llegar a unas conclusiones propias a cerca de la lengua que se está utilizando. Como hemos mencionado en el apartado anterior, “no se trata de aprender reglas gramaticales sino de reflexionar acerca del uso de la lengua”. (Carter, 2003, p. 253) Y conseguir esto solamente es posible si se practica y si se escucha paralelamente. El alumno compara lo que su compañero dice, con lo que él ya ha dicho o va a decir, y llega a conclusiones por sí mismo fijándose en sí lo han dicho exactamente igual o si por el contrario no es así, el alumno reflexionará acerca de cuál es la manera correcta de decirlo o si las dos formas son igualmente correctas.

Además “este juego requiere delimitar un espacio de actuación e interponer un tiempo de actuación”. (Faure y Lascar, 1984, p. 11). El espacio de actuación puede formarse de muchas formas pero lo más importante es que se delimite un espacio donde se interpreta y otro donde se observa. Por el contrario la duración del tiempo es imprevisible puesto que varía según el placer del juego, cuando este se acaba, la actividad debe acabar también puesto que ya no vamos a obtener aprendizaje de ella.

El juego dramático ayuda al niño a adquirir control de su propio cuerpo y de la sensibilidad. No consiste en sentir las emociones de verdad, sino en “reconocer los signos o manifestaciones que recordamos de ellas y luego desecharlos u olvidarlos”. (Faure y Lascar, 1984, p. 14).

Pero es sobre todo la palabra, la que más se desarrolla a través de la práctica del juego dramático: “trabajo sobre la voz, sonidos y ruidos, y sobre las palabras (...); el lenguaje está bajo todas estas formas en el centro de la expresión teatral” (Faure y Lascar, 1984, p. 14). Lo que este trabajo pretende es que ese trabajo sobre la voz, los sonidos y las palabras se realice dentro de la lengua extranjera inglés trabajando de esta forma la entonación y la pronunciación de la misma.

2.2.2. Los títeres y marionetas

Con los títeres se consigue la misma sorpresa y sugestión que se consigue con el teatro. “Los niños en el taller de marionetas objetivan en los muñecos que construyen sus pulsiones de afecto y rechazo” (López Tamés, 1990, p. 245). Es decir, el niño expresa sus sentimientos a través del muñeco ya que es una forma de ocultar sus timideces tras los muñecos manejados. Partiendo de esta afirmación, podemos decir que trabajar la lengua inglesa a través de marionetas reduce mucho la ansiedad del niño, debido a que él “no es el que habla”, sino que “habla su muñeco” y este es el que recibe toda la atención. El niño está oculto y los errores que pueda cometer no producirán tanta vergüenza como cuando está expuesto ante el resto de sus compañeros.

En los títeres es importante el humor y el análisis de la risa y de lo cómico.

Lopez Tamés (1990) sostiene lo siguiente:

Lo cómico surge por la solución mecánica de una situación ordinaria de la vida. Es cómico todo arreglo de hechos y acontecimientos que encajados unos en otros nos dan la ilusión de la vida y la sensación clara de un ensueño mecánico. Ver la vida diaria a través de muñecos de cuerda y resortes, rompe la serenidad de la contemplación y brota la risa. (pp. 249-250).

Como apuntábamos en la justificación, el deseo de obtener placer mantiene la motivación y gracias a los títeres se despierta en el niño un deseo de obtener el placer que indudablemente conseguimos de la risa. Como conclusión logramos que el alumno mantenga una motivación continuada para poder trabajar de manera adecuada.

Uno de los aspectos positivos que encontramos en el títere es la centralización de la dramatización en la voz. El alumno puede olvidarse del movimiento corporal y solo debe manejar al muñeco de manera muy sencilla, por lo que produce que el alumno se centre mucho más en lo que va a decir y olvide lo que va a hacer. Esta centralización de la palabra consigue que el títere sea uno de los instrumentos más eficaces en el trabajo de la misma. Por lo que volvemos a centrarnos en la voz y los sonidos de la lengua extranjera inglés, pudiendo trabajar estos sin necesidad de tener que realizar una actuación corporal.

3. SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Esta propuesta de intervención educativa pretende ajustarse a la realidad escolar, por lo que es consciente de que la mayoría de profesores de lengua inglesa tienen la “obligación” de terminar o de impartir casi por completo el libro de texto que los padres han comprado (sabiendo que para ellos supone un gran esfuerzo económico en la mayoría de los casos). Además esta propuesta es consciente de que la mayoría de los padres quieren ver los resultados de sus hijos reflejados en un papel (exámenes, boletines de notas...). Estas premisas se basan en la experiencia práctica de la persona que escribe estas líneas quien considera que estas dos situaciones se encuentran en la mayoría de colegios públicos españoles.

Es por esta razón por la que esta propuesta educativa se centra en un pequeño periodo de tiempo en lugar de desarrollarse durante todo el curso escolar que sería lo ideal.

Sin embargo, si algún docente considera que puede invertir el tiempo suficiente en estas actividades sin que suponga un problema en su entorno educativo (padres, equipo directivo...), le animo a que desarrolle las actividades una vez por semana ajustándose siempre a la secuenciación fijada en la propuesta de intervención educativa. Bien es verdad que la batería de actividades expuestas posteriormente no es suficiente para realizar una sesión semanal durante un curso escolar completo, pero debo destacar que el objetivo de esta propuesta no es que el docente se limite a las actividades propuestas sino que el docente consiga crear nuevas e innovadoras actividades para trabajar las habilidades comunicativas inglesas dentro de esta rama teatral. Para conseguir lo propuesto, Carballo (1995) sostiene lo siguiente:

Ahora bien, para hallar la respuesta es necesario empezar despojándonos de las rigideces y bloqueos, de las malformaciones adquiridas —a menudo, a través de las conductas mecánicas e impositivas; las más de las veces, de nuestra educación— para llegar a ser personas auténticas, individuos con libertad de acción, de decisión sobre nuestro cuerpo, nuestra voz, nuestro gesto que nos permitan crear desde la libertad, romper con los prejuicios y miedos que nos atenazan, nos paralizan y nos inhiben la

capacidad de expresar, de imaginar y de recuperar así la naturalidad que nos conduzca a darnos y transmitirnos como persona ante la vida a través de la práctica artística. (p. 17).

En el momento en el que el docente consiga hacer esto que Carballo expone, podrá crear cualquier actividad que se proponga. Además las actividades propuestas posteriormente serán una fuente de creatividad para el mismo. Cuantas más actividades realice con sus alumnos, más ideas innovadoras creará haciendo pequeñas o grandes variaciones de estas actividades iniciales.

Para finalizar esta introducción de la intervención educativa, se debe destacar que la misma no va enlazada a ningún centro escolar en concreto ni a ningún grupo de alumnos específicos. La razón por la que no se contextualiza el proyecto la encontramos en el deseo de que esta intervención pueda adecuarse a cualquier entorno educativo.

3.1. DESTINATARIO Y TEMPORALIZACIÓN

El nivel al que va destinado esta propuesta de intervención educativa es el **tercer ciclo de Educación Primaria** (5º y 6º de primaria). Una de las razones por las que se ha seleccionado este nivel y no otro es porque en ambos cursos hay más horas de inglés a lo largo de la semana. En concreto tenemos 3 horas de inglés a la semana según el anexo III de la ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. Además, es un nivel en el que los alumnos ya tienen asentadas algunas nociones básicas de gramática y esto es imprescindible para que las actividades se desarrollen con éxito. En el caso contrario es posible que los alumnos no consiguieran articular palabra en el transcurso de las actividades, debido a la inseguridad que la falta de conocimientos les crea.

Esta propuesta de intervención educativa se va a desarrollar en **6 sesiones** de 1 hora cada una, al final del tercer trimestre. Estas 6 sesiones se distribuirán en una sesión a la semana, por lo que necesitaremos 6 semanas para realizar el proyecto completo. Es decir, en contextos generales podemos decir que la intervención abarcará el mes de mayo y junio.

El momento idóneo para realizar esta sesión es **al principio de la semana** en las **primeras horas de la mañana**, ya que está demostrado que en estos periodos de tiempo el alumno mantiene una mayor concentración que en el resto de horario escolar. Esta concentración es imprescindible para la realización correcta de las actividades. El alumno debe saber que estas actividades no son simples juegos para divertirse, sino que también son ejercicios en los que debe pararse a pensar antes de hablar y en los que debe pararse a reflexionar después de hablar. Estos periodos de pensamiento y reflexión necesitan un alto grado de concentración y es por esta razón por la que se proponen los momentos de trabajo mencionados anteriormente.

3.2. OBJETIVOS

Centrándonos en el alumnado, hay tres objetivos principales que deben alcanzarse mediante las actividades propuestas en cada sesión. Estos objetivos son los siguientes:

- 1º - Usar la lengua a través del juego dramático.
- 2º - Mantener una atención motivada de la lengua en uso.
- 3º - Desarrollar las habilidades comunicativas en lengua inglesa.

Estos tres objetivos nunca pueden llegar a alcanzarse de forma simultánea, ya que son lo que hemos llamado ***objetivos condicionados***. Esto quiere decir que para que se cumpla el tercer objetivo es necesario que el primero y el segundo ya se hayan alcanzado previamente y para que se cumpla el segundo objetivo es necesario que se haya alcanzado el primero con anterioridad.

El cumplimiento de un objetivo no implica el cumplimiento inmediato del siguiente, sino la posibilidad de que el siguiente pueda llegar a alcanzarse, ya que se han cumplido las condiciones adecuadas para que esto ocurra.

Centrándonos en nuestro proyecto podemos decir que para desarrollar las habilidades comunicativas en lengua inglesa es necesario se haya mantenido una atención motivada de la lengua en uso y para conseguir una atención motivada de la lengua en uso es imprescindible que se use la lengua (en este caso a través del juego

dramático). Es decir, el objetivo que primeramente debemos alcanzar es el 1º (usar la lengua a través del juego dramático), y a partir de entonces, podremos o no podremos alcanzar el resto de objetivos.

Finalmente cuando hayamos adquirido el tercer objetivo podremos lograr alcanzar el objetivo principal del proyecto que como ya hemos mencionado en el apartado anterior es conseguir que el alumno se exprese en lengua inglesa en situaciones sencillas.

3.3. DESARROLLO DE LAS SESIONES

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA				
NÚMERO DE SESIÓN	ÁREA	EDAD DE LOS ALUMNOS	TIEMPO TOTAL	TRIMESTRE
1	INGLÉS	10-12	1 hora	Tercer trimestre
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Perder la vergüenza. - Aprender a escuchar. - Aceptar la igualdad de condiciones de todo el grupo. 			
ACTIVIDADES				
NOMBRE	DESCRIPCIÓN			
1. Nos saludamos	En este ejercicio de presentación, primero los alumno deben saludarse de manera convencional (por ejemplo, estrechándose la mano), después de una manera no convencional (por ejemplo, frotándose espalda contra espalda, saludándose mirando por entre las piernas, etc. Y más tarde de una manera efusiva con mucha emoción.			
2. El rey del silencio	Escuchar en el mayor silencio posible los ruidos de su alrededor durante dos minutos, después intentar colectivamente recordarlos y describirlos.			

<p>3. Los cinco lugares</p>	<p>Se debe dividir el espacio en cinco lugares diferentes (que se pueden eventualmente delimitar con cuerdas de gimnasio o si la actividad se realiza en el patio, con una tiza): cuatro rectángulos equivalentes, con un círculo central en medio. A cada uno de estos lugares corresponde una consigna: en el primero debe susurrar, en el segundo hablar normalmente, en el tercero cantar y en el cuarto hablar muy fuerte; en cuanto al círculo central, es el lugar del silencio absoluto. El juego consiste entonces en desplazarse continuamente entre estos cinco lugares.</p>
<p>4. Orange and lemon</p>	<p>El grupo se sienta en círculo y cada persona debe saber cómo se llama la persona de la derecha (orange) y la de su izquierda (lemon). Uno/a pasa al centro y pregunta rápidamente “orange o lemon” lo que quiera, y la persona a la que pregunta debe responder rápidamente y sin titubeos el nombre de la persona de la derecha (Orange) o de la izquierda si le han indicado limón. Cada vez que alguien se equivoca o no dice el nombre de la persona, este pasa al centro y el resto del grupo cambia de sitio para tener a la derecha y a la izquierda personas diferentes.</p>
<p>ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SESIÓN</p>	<p>Esta sesión es imprescindible para que el resto de sesiones puedan realizarse con éxito. Es una primera toma de contacto con el juego dramático y gracias a la misma el alumno consigue los objetivos propuestos.</p> <p>Uno de los más importantes es <u>aprender a escuchar</u> que se consigue gracias a las actividades 2 y 3. Como hemos mencionado en el marco teórico la única forma de llegar a desarrollar el lenguaje hablado, es reflexionando sobre lo que tu oído percibe y para que esto ocurra es imprescindible saber escuchar tanto a los demás como a ti mismo.</p>

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA				
NÚMERO DE SESIÓN	ÁREA	EDAD DE LOS ALUMNOS	TIEMPO TOTAL	TRIMESTRE
2	INGLÉS	10-12	1 hora	Tercer trimestre
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Desbloquear las posibilidades vocales. - Controlar la voz. - Entonar de forma ascendente o descendente las frases inglesas de manera correcta. - Dar confianza al grupo 			
ACTIVIDADES				
NOMBRE	DESCRIPCIÓN			
1. Pre calentamiento vocal	Se forman parejas, los dos alumnos se ponen frente a frente: el primero emite un sonido, el segundo retrocede y, según la distancia que les separa, el primero regula el sonido de su voz.			
2. Armonía	Se forman varios grupos pequeños (de unos 4 o 5 alumnos) y cada uno ocupa un espacio en un lugar diferente del aula. En cada uno de estos grupos se emiten sonidos de un tono y de una intensidad que se modifican insensiblemente para llegar a una armonía vocal. Se trata de estar atento a los sonidos que emiten los demás, permaneciendo concentrado sobre su propia producción de grupo. Cuando cada uno de los grupos ha conseguido encontrar su “melodía”, el conjunto de los participantes intenta armonizarse y alcanzar el coro perfecto.			
3. Entonación descendente o ascendente	Se dividirá el aula en dos zonas, la zona de interpretación y la zona de visualización. Todos los alumnos estarán visualizando la escena excepto tres de ellos que la interpretarán. Todos los alumnos podrán ver en la pizarra digital el texto que deben interpretar ayudado de una imagen que les ayude a expresar la conversación corporalmente (Anexo I). Es una conversación			

	<p>sencilla entre tres personas. Los alumnos tendrán que mantener esa conversación e intentar entonar cada frase de la forma correcta (ascendente o descendente). Los alumnos deben ser naturales y dejarse llevar.</p> <p>Lo normal es que en la primera ocasión no entonen todas las frases correctamente, por lo que el docente indicará cuales de ellas están bien entonadas y cuales no (indicará en la pizarra las correctas).</p> <p>A continuación, estos tres alumnos se sentarán y saldrán otros tres alumnos que intentarán acordarse de cuál ha sido la manera correcta de entonar de sus compañeros para imitarla. También se fijarán en las frases que no las habían dicho correctamente, para cambiar la forma de entonar.</p> <p>Así sucesivamente hasta que un grupo consiga entonar toda la conversación de una manera correcta.</p> <p>El docente indicará en la pizarra las flechas correspondientes a cada oración.</p> <p>Después de solucionarlo, volverán a salir pareja por pareja para volver a interpretar la conversación. Todos deberán estar muy atentos en todo momento.</p>
<p>4. Aplico lo aprendido</p>	<p>Después del ejercicio anterior, los alumnos deben de reflexionar sobre las frases habladas y deducir una regla común para saber cuándo hay que usar una entonación ascendente y cuando descendente.</p> <p>Se dividirá la clase en 5 grupos y cada uno de ellos tendrá una ficha de ejercicios con dos columnas (Anexo II). En una de las columnas pondrá: entonación ascendente y en la otra entonación descendente. Los grupos se encontrarán en un lado de la clase y tendrán que ir hacia el otro lado de la clase para buscar unas</p>

	<p>tarjetas que posteriormente deberán colocar en la columna correspondiente. Hay 4 tarjetas y deberán ir a buscarlas una a una, cada vez un miembro del grupo diferente. Los 5 alumnos estarán preparados en la línea de salida que hemos marcado previamente y tendrán que esperar a que en la pizarra digital salga la orden de cómo deben ir a buscar la tarjeta. Las órdenes serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dancing. - Crawling like a snake. - Singing as an operan singer. - Jumping like a kangaroo.
<p style="text-align: center;">ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SESIÓN</p>	<p>Los dos primeras actividades tienen relación con las cuatro características que la entonación tiene: El tono, el ritmo, la altura del sonido y la duración. Estas cuatro características son importantísimas a la hora de hablar inglés y es substancial que tras estas actividades, esto sea explicado a los alumnos.</p> <p>También deben saber que la entonación es el tono musical de la voz y que desempeña un papel muy importante en inglés. Deben saber que el habla inglesa tiene una cierta musicalidad y que es importante la entonación de cada una de las frases.</p> <p>Por otra parte hay que destacar que en el ejercicio tres además de la entonación es importante la expresión corporal (los gestos, el movimiento, la actitud, la mirada...). El docente debe incidir en este aspecto, ya que solo introduciendo al alumno en la situación real, será posible que actúe y hable de manera más natural.</p>

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA				
NÚMERO DE SESIÓN	ÁREA	EDAD DE LOS ALUMNOS	TIEMPO TOTAL	TRIMESTRE
3	INGLÉS	10-12	1 hora	Tercer trimestre
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la homogeneidad vocal y rítmica. - Entonar de forma ascendente o descendente las frases inglesas de manera correcta. - Trabajar las sílabas tónicas de las palabras. 			
ACTIVIDADES				
NOMBRE	DESCRIPCIÓN			
1. El coro	<p>Primero se elige una canción popular, la que los alumnos deseen y a partir de ellas deciden entre todos un esquema melódico general y deben proponer frase por frase, una melodía, un tono, una intensidad y un ritmo marcado golpeando las manos o cualquier otro objeto o parte del cuerpo. Los alumnos deben codificar la canción para que todo el grupo sepa que debe hacer en cada momento. Un ejemplo de codificación sería el siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocales acentuadas: ´ - Grupos rítmicos: / o // según la longitud de la pausa entre dos grupos. - La lentitud o rapidez de pronunciación serán indicadas por las letras L o R al principio del grupo rítmico (ausencia de indicación = rapidez media). - El intensidad marcada al principio del grupo rítmico por las palabras <i>forte</i> o <i>piano</i>. - Los cambios de melodía son marcados por  (melodía ascendente) o  (melodía descendente). 			

<p>2. Repasamos</p>	<p>En esta actividad se va a repasar la entonación trabajada la semana pasada y para ello haremos grupos de 5 personas y cada grupo tendrá un texto con una conversación (Anexo III). Los alumnos tendrán que poner flechas al final de la frase dependiendo de la misma se lee con entonación ascendente o descendente.</p> <p>A continuación los alumnos tendrán que realizar una pequeña representación diciendo e interpretando lo que en las líneas está escrito. En este caso no tendrán dibujo por lo que cada grupo puede imaginar escenarios diferentes, actitudes diferentes, personajes diferentes...</p>
<p>3. Sílabas tónicas orales</p>	<p>En esta actividad todos los alumnos se colocarán por todo el espacio cada uno formando una figura. Todos los alumnos estarán inmóviles. El profesor dirá una palabra lentamente y en el momento que el alumno crea que ha pronunciado la sílaba tónica, cambiara de posición y formará otra figura. Entonces al profesor dirá cuál es la sílaba tónica correcta y cada alumno podrá darse cuenta si ha acertado o si por el contrario no lo ha hecho. Después el profesor dirá otra palabra, y a continuación otra. Una variación del ejercicio que pueden realizar a continuación es el mismo ejercicio por parejas cogiéndose de la mano intentando formar una figura única, por lo tanto intentando acertar correctamente la palabra a la vez. El docente puede decir cualquier palabra que se le ocurra, en el anexo IV hay algunas palabras que podría utilizar al final de la actividad debido a su grado de dificultad.</p>
<p>4. Sílabas tónicas escritas</p>	<p>En esta actividad las palabras estarán escritas en la pizarra y se mostrarán de una en una. Los alumnos están de pie distribuidos por el aula. Cada sílaba de la palabra tendrá un número escrito encima. Los alumnos que creen que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sílaba tónica se encuentra en la sílaba número uno, se tumbarán en el suelo.

	<ul style="list-style-type: none"> - La sílaba tónica se encuentra en la sílaba número 2, se sentarán en la silla. - La sílaba tónica se encuentra en la silaba número 3, pegaran su espalda contra la pared. - La sílaba tónica se encuentra en la sílaba número 4, se tocarán la oreja derecha con la mano izquierda. - La sílaba tónica se encuentra en la sílaba número 5, se pondrán a la pata coja. <p>Después el profesor pronunciará la palabra y los alumnos tendrán tres segundos para decidir si quieren cambiar de posición. Si así lo deciden, podrán hacerlo. Y posteriormente el docente explicará cual es la opción correcta.</p>
<p>ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SESIÓN</p>	<p>Los das dos primeras actividades tienen relación con las cuatro características que la entonación tiene: El tono, el ritmo, la altura del sonido y la duración. Estas cuatro características son importantísimas a la hora de hablar inglés y es substancial que tras estas actividades, esto sea explicado a los alumnos.</p> <p>Pronunciar una palabra con el acento correcto es importantísimo para que te entiendan, al igual que para entender inglés. Estos ejercicios ayudan al alumno a conocer donde se encuentra el acento en cada palabra. Lo ideal es enseñarles el acento de las palabras cada vez que se les enseñe una nueva.</p>

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA				
NÚMERO DE SESIÓN	ÁREA	EDAD DE LOS ALUMNOS	TIEMPO TOTAL	TRIMESTRE
4	INGLÉS	10-12	1 hora	Tercer trimestre
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la pronunciación. - Mostrar las diversas formas de lectura de un texto. - Crear diálogos. - Interpretar diálogos. 			
ACTIVIDADES				
NOMBRE	DESCRIPCIÓN			
1. Expresamos emociones con la voz	<p>El docente entrega a los alumnos un texto (<u>Anexo V</u>), en primer lugar uno de los alumnos debe leerlo “de forma natural”. A continuación, el alumno debe extraer su contenido. Después el docente pide a diferentes alumnos que realicen la lectura del mismo texto en diversas situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Andando solo en un bosque. - Revisando su lección. - Empleando el tono de una historia graciosa. - Como el maestro desde su mesa. - Como una bruja que come a los niños. - Comiendo - Llorando - Riendo - Cantando en la bañera. <p>Cada vez que se lea el texto es importantísimo que el</p>			

	<p>docente corrija los errores de pronunciación. Los alumnos deben estar atentos a estos errores para que cuando les toque “actuar” no comentan los mismos fallos.</p>
<p>2. Creamos diálogos</p>	<p>Partiendo del texto del Anexo VI los alumnos por parejas, deben crear dos personajes. Uno de ellos debe hacer preguntas sobre los juegos olímpicos de invierno y el otro contestará estas preguntas. Es decir, los alumnos deben hacer preguntas que sean respondidas con las oraciones que nos encontramos en el texto del anexo VI (por lo que los diálogos de uno de los personajes son las oraciones del propio texto).</p>
<p>3. Interpretamos con marionetas.</p>	<p>Cada pareja debe interpretar el texto dialogado que han creado. Tendrán una marioneta cada uno y podrán leer el texto mientras lo dicen. También tendrán un tiempo de preparación de la escena. Es muy importante el tono de voz (principalmente se sorprende por parte del personaje que pregunta), los gestos que las marionetas realizarán (indicando también sorpresa por ejemplo al llevarse las manos a la cabeza, a la boca...). Y por último otro aspecto importante es la pronunciación, por lo que el docente leerá el texto dos veces y los alumnos tendrán que intentar recordar como lo ha dicho.</p> <p>Cuando estén preparados cada pareja interpretará su dialogo y tras cada uno se debatirá los puntos débiles y fuertes para que el siguiente grupo pueda aprender y corregir los errores.</p>
<p>ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SESIÓN</p>	<p>En el primer ejercicio destacamos que es bueno que los alumnos repitan un texto constantemente, primero porque esta es una forma muy divertida y les va a gustar y segundo porque la única manera de aprender pronunciación es aprendiendo a escuchar con detenimiento.</p>

	<p>Por otro lado los dos últimos ejercicios les ayudan a desarrollar su nivel de gramática, principalmente porque al crear el texto necesitarán recursos que es posible que no tengan, por lo que pedirán ayuda al profesor. Y esta es la verdadera manera de aprender, cuando necesitas decir algo pero no lo sabes y entonces pides ayuda. Además la actividad 3 les ayuda mucho a intentar pronunciar bien, porque van a querer hacerlo lo mejor posible ya que es una actividad muy motivadora. La idea de corregir los errores cuando un grupo sale es que realmente esos errores sean eliminados del grupo. Los alumnos tienen que saber que no es una competición y que deben de aprender unos de los otros.</p>
--	---

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA				
NÚMERO DE SESIÓN	ÁREA	EDAD DE LOS ALUMNOS	TIEMPO TOTAL	TRIMESTRE
5	INGLÉS	10-12	1 hora	Tercer trimestre
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar vocabulario - Trabajar la pronunciación de /I: / y de /I/. 			
ACTIVIDADES				
NOMBRE	DESCRIPCIÓN			
1. Decoración de escena.	<p>Para realizar este ejercicio es necesario que se dispongan de algunos elementos para usarlos en la decoración del escenario tales como cuerdas, telas, balones... Si no se disponen de estos elementos, la actividad puede realizarse dibujando la escena en un papel.</p> <p>El ejercicio consiste en intentar entender el poema expuesto en el anexo VII. Se formaran grupos de 5 personas, he</p>			

	<p>intentaran recrear el escenario que el autor describe en el poema.</p> <p>Cuando cada grupo haya terminado de realizar su decoración, el docente le dirá a cada grupo cuales son los elementos que han situado correctamente y cuáles no. Todos los alumnos escucharán las directrices del profesor y tras haber terminado, se formará un único grupo-clase y con las ideas correctas de cada grupo, intentarán formar el escenario perfecto.</p>
<p>2. Pronunciación /I/ e interpretación de una escena</p>	<p>Los alumnos volverán trabajar el texto del anexo VI, esta vez fijándose en las palabras destacadas en negrita las cuales contienen el fonema /I/. Deberán intentar pronunciarlo correctamente con las directrices que el docente realice.</p> <p>Una vez que consigan tener una pronunciación adecuada se realizarán dos grupos, en cada uno de ellos un alumno será el narrador y leerá el texto mientras los otros tendrán que intentar representar lo que está narrando utilizando objetos de su entorno cotidiano. No tienen que hacer lo que el narrador va diciendo, sino que tienen que pensar como si fuera un documental o un anuncio e imaginar que imágenes deberían de transcurrir mientras el narrador lee el texto.</p>
<p>3. Pronunciación /l:/ e interpretación de una escena</p>	<p>Los alumnos trabajaran el texto del anexo VIII, y deberán fijarse en las palabras destacadas en negrita las cuales contienen el fonema / l:/. Deberán intentar pronunciarlo correctamente con las directrices que el docente realice.</p> <p>Una vez que consigan tener una pronunciación adecuada se realizarán dos grupos, en cada uno de ellos un alumno será el narrador y leerá el texto mientras los otros tendrán que intentar representar lo que está narrando utilizando objetos de su entorno cotidiano. No tienen que hacer lo que el narrador va diciendo, sino que tienen que pensar como si fuera un</p>

	documental o un anuncio e imaginar que imágenes deberían de transcurrir mientras en narrador lee el texto.
4. Mezcla pronunciación /I/ - /I:/	En esta actividad los alumnos deben de recordar la pronunciación de los dos textos trabajados anteriormente y en este caso los dos fonemas están mezclados en un mismo texto (anexo VII). Utilizando los dos textos anteriores deberán de intentar deducir cuales de las palabras en negrita se pronuncian con el fonema /I/ y cuáles de ellas se pronuncian con el fonema - /I:/. Después de dejar suficiente tiempo para esta reflexión, cada alumno leerá el texto, y como en casos anteriores, se corregirán los fallos después de terminar de leerlo.
ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SESIÓN	Con estos ejercicios no sólo se trabaja la expresión oral sino también la comprensión oral ya que en cada escena que los alumnos realizan en el ejercicio 2 y 3, los alumnos tienen que estar atentos para saber en qué momento tienen que realizar la acción para ir a la par que el narrador. Además es bueno realizar los ejercicios repetidas veces para conseguir asentar la pronunciación. Esta actividad se podría realizar con cualquier otro texto para trabajar otros fonemas diferentes. Es muy importante tener una buena comprensión oral para poder expresarse de manera adecuada.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA				
NÚMERO DE SESIÓN	ÁREA	EDAD DE LOS ALUMNOS	TIEMPO TOTAL	TRIMESTRE
6	INGLÉS	10-12	1 hora	Tercer trimestre
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Inventar un nuevo final a un texto dramático. - Marcar en una frase las palabras fuertes. 			

	- Interpretar diálogos.
ACTIVIDADES	
NOMBRE	DESCRIPCIÓN
1. Termina la historia	Los alumnos tendrán la primera parte del teatro de caperucita roja (anexo IX). La actividad consiste en inventar un nuevo final diferente al que ellos conocen. La actividad se realizará en grupos de 5 personas.
2. Interpretamos con marionetas	Con las marionetas los alumnos deberán interpretar la escena que ellos han creado.
3. Fuerte y suave	<p>Esta es una actividad en la que el niño debe leer las frases que el docente le escribe en la pizarra. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I'm going to the shop - What are you doing? <p>El docente marcará cuales son las palabras o las sílabas que se deben de leer más fuertes (en este ejemplo serían las marcadas en negrita). Es importante explicarles a los alumnos que las oraciones en inglés tienen unos pocos sonidos fuertes entre otros sonidos mucho más flojos. También deberá explicarles que los sonidos fuertes se pronuncian cuando las palabras son importantes, y estas las encontramos cuando son imprescindibles para entender el significado de la frase.</p>
4. Aplico lo aprendido	<p>Después del ejercicio anterior, los alumnos deben de reflexionar sobre las frases habladas y deducir una regla común para saber cuándo hay que usar un sonido fuerte y cuando uno suave, es decir, para saber cuáles son las palabras importantes que deben pronunciar fuerte.</p> <p>Se dividirá la clase en 5 grupos y cada uno de ellos tendrá</p>

	<p>una ficha de ejercicios con tres columnas (Anexo X). En cada una de las columnas pondrá: Importantes, no importantes y depende del contexto. Los grupos se encontrarán en un lado de la clase y tendrán que ir hacia el otro lado de la clase para buscar unas tarjetas que posteriormente deberán colocar en la columna correspondiente. Hay 6 tarjetas y deberán ir a buscarlas una a una, cada vez un miembro del grupo diferente. Los 5 alumnos estarán preparados en la línea de salida que hemos marcado previamente y tendrán que esperar a que en la pizarra digital salga la orden de cómo deben ir a buscar la tarjeta. Las órdenes serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dancing. - Crawling like a snake. - Singing as an operan singer. - Jumping like a kangaroo.
<p>ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SESIÓN</p>	<p>Intentar algo nuevo implica la necesidad de usar gramática que es posible que no conozcan y es indiscutible que la necesidad de uso produce el aprendizaje.</p> <p>Los dos últimos ejercicios se basan en la atención y deducción propia de la gramática utilizada. Y como se a explicado en el marco teórico esta reflexión sobre la lengua es la única manera de conseguir el verdadero aprendizaje.</p>

4. CONCLUSIONES

Para concluir es necesario destacar que las técnicas dramáticas son un instrumento que resulta muy eficaz en el entorno de la enseñanza, ya sea en el ámbito de las habilidades comunicativas inglesas, como en el resto de asignaturas del currículo de Educación Primaria. Es importante que el docente tenga esto en cuenta y adopte un proceso de transición en el que pase de utilizarlas en momentos puntuales del curso escolar, a utilizarlas en su día a día como cualquier otro instrumento educativo.

El docente debe también tener en cuenta que trabajar con técnicas dramáticas implica una inversión de tiempo considerable en las primeras sesiones en las que se trabaja con estas técnicas. Esto se debe a dos razones:

Una de ellas la encontramos en la excitación que se produce en el niño tras un primer contacto con la dramatización, ya que para él es algo nuevo y en la mayoría de los casos este nerviosismo produce que no estén lo suficientemente centrados para conseguir adquirir los conocimientos que el docente intenta transmitirles a través de las actividades. Esto se soluciona transfiriendo al alumno la seriedad de la actividad y haciéndole ver la importancia que tiene la reflexión de la misma como ya se ha expuesto en el apartado anterior.

El segundo motivo lo encontramos en la inexperiencia que la mayoría de los docentes tienen respecto a trabajar con técnicas dramáticas. El docente debe formarse en este campo y debe saber también el tiempo idóneo que se necesita para cada actividad (él debe marcar el ritmo a sus alumnos y no al contrario).

Cuando estos dos inconvenientes estén solventados, la dramatización se trabajará de una manera más natural y se usará como cualquier otro instrumento educativo. Hasta entonces es muy importante que el docente no se desmotive y llegue a pensar que con este tipo de actividades se pierde mucho tiempo, ya que aunque esto no es cierto, es una sensación generalizada que la mayoría de docentes sienten al comienzo de estas prácticas, pero que después revierte en una optimización de las actividades docentes. Como hemos comentado en los párrafos anteriores, la idea clave es que con este tipo de actividades se invierte mucho tiempo al principio de su desarrollo. No

debemos confundir la palabra perder con invertir porque significan precisamente lo contrario y con esto queremos decir que indudablemente se obtienen las recompensas deseadas si se solucionan los dos problemas expuestos anteriormente.

Por último, se debe hacer hincapié en que esta propuesta de intervención educativa no es una oferta cerrada, sino que es la base para la creación de otras actividades que el docente debe implantar y en un futuro para la creación de nuevas propuestas. Esta intervención debe ayudar al docente a desarrollar otras actividades válidas para este ámbito y de esta forma llegar a implantar la dramatización en la vida diaria escolar.

5. LISTA DE REFERENCIAS

Bruner, J. (1983). <i>Child's talk</i> . New York: Norton
Carballo Basadre, Carmen. (1995). <i>Teatro y dramatización. Didáctica de la creación colectiva</i> . Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
Carter, Ronald. (2003). Ten Questions about Language Awareness. En Rod Bolitho et al., <i>What are the relationships between Language Awareness and existing theories of language?</i> . <i>ELT Journal</i> 57 (3), 251-259.
Cervera, Juan. (1989). <i>Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años</i> . (9ª ed.). Madrid: Editorial Cincel S.A.
Gérard, Faure y Serge, Lascar. (1984). <i>El juego dramático en la escuela</i> (3ª ed.). Madrid: Editorial Cincel S.A.
Montes, Catalina. (2004). Facilitar la adquisición y el desarrollo de la habilidad comunicativa. Un reto para el profesor de lenguas extranjeras. En LM. Marigómez Marugán (Coord.), <i>Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras</i> Editores: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
Pressey, S., Robinson, F. y Horrocks, J. (1959). <i>Psychology in Education</i> (1ªed.). New York: Harper & Row. (se pone punto y coma cuando hay 3 autores?)
Rubio Alcalá, Fernando D. (2001) <i>La lingüística Aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas</i> . Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
Tomlinson, Brian. (2003). How would you define language awareness?, en Rod Bolitho et al. <i>Ten Questions about Language Awareness</i> . <i>ELT Journal</i> , 57 (3), 251-259.
Van Lier, Leo. (2004). La segunda lengua: Conocimiento reflexión e interacción. En F. Meno Blanco (Coord.), <i>Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras</i> . Editores: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

6. ANEXOS

ANEXO I – Entonación ascendente y descendente

Sam: Look at you clothes!

Where are we?

Peter: I don't know. I'm not very good at geography

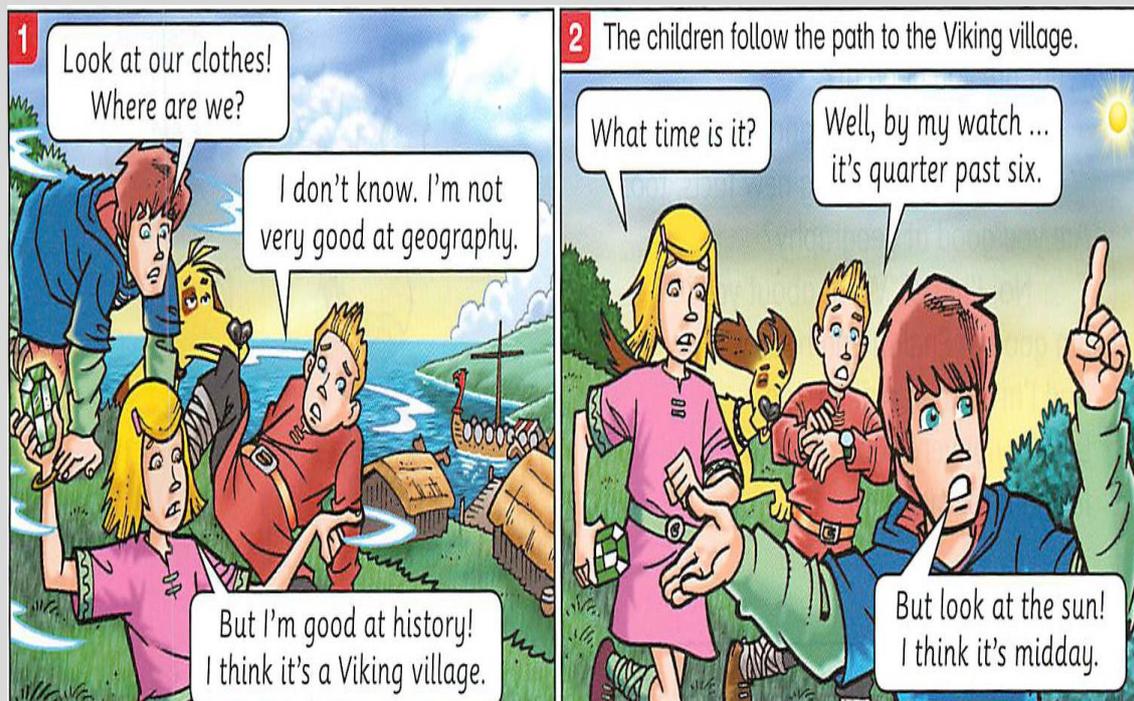
Susan: But I'm good at history!

I think it's a Viking village

What time is it?

Peter: Well, by my watch... it's quarter past six.

Sam: But look at the sun! I think it's midday.



ANEXO II – Aplico lo aprendido

Estas son las tarjetas que los alumnos tendrán que ir a buscar actuando de la forma que les indique la pizarra digital.

Oraciones interrogativas que no necesitan respuestas afirmativas o negativas.

Las respuestas en general a preguntas

Oraciones afirmativas o negativas

Oraciones interrogativas que tienen respuesta afirmativa o negativa

Ficha entregada a cada equipo:

ENTONACIÓN ASCENDENTE	ENTONCACIÓN DESCENDENTE

ANEXO III – Repasamos

Danny: What should we do?

The cook: You should cook these vegetable to make soup.

The knights are waiting.

Alice: Oh! Dear there isn't a tin of soup here.

The cook: Are there onions in the pan?

Danny: Yes, about ten.

The cook: Are there peppers in the pan?

Alice: No, there aren't.

ANEXO IV – Sílabas tónicas

Discipline

Unemployed

Complain

Exciting

Independent

Strawberries

ANEXO V – Expresamos emociones con la voz

Peter Pan

Do you remember the play Peter Pan? Who can forget the boy who never ever wanted to grow up! When Wendy and her brothers met Peter Pan and the fairy Tinker Bell, they flew to Never-Never Land. They had many adventures with Peter's friends and enemies, but the play had a happy ending. Sir James Barrie, the author, presented this play in 1911. This sentimental treasure was his best work and made him very wealthy. It was an even better success on Broadway. It was set to music and had special effects. It is often said that no one can be young forever. But with the legend of Peter Pan we get to pretend again and again.

ANEXO VI – Creamos diálogos / Pronunciación /I/

The winter Olympics

Since 1924, the **Winter Olympics** have **been** an **international** event. Now these **activities** are seen by **millions** on **television**. Men and **women** from **distant cities** and countries **participate in this competition**. They all **wish** to be **winners**. They ski **downhill amidst** pretty scenery. **Figure** skaters **spin** to **victory**. **Skill will** make the **difference**. Some **will finish with** a **silver** medal, some **with** gold. But all **will win** our hearts and **infinite respect**.

ANEXO VII – Decoración de escena / Pronunciación /I/ - /I:/

The Passionate Shepherd to His love

Christopher Marlowe

Come **live with me** and **be** my love
And **we will** all the pleasures prove
That **hills** and **valleys**, dale and **field**,
And all the **craggy** mountain yield.

There **will we sit** upon the rocks
And see the shepherds **feed** their flocks,
By shallow **rivers** to whose falls
Melodious birds **sing madrigals**.

ANEXO VIII – Pronunciación /I:/

The Beatles

What is a **Beatle**? **Maybe** you think of a **real creature** who **creeps** and **leaps** about. But most **people** recall four English **teens** called the Beatles, who appeared as a rock group in the **nineteen sixties**. **Leaving bebop** behind, the **Beatles** created a **unique beat** that **appealed** to everyone. **Seen** on American **TV**, they were **greeted** by screams and cheers. “**Please Please Me**” and “**She Loves you**” were among their **many pieces**. They **even received** award from the **queen** of England. The **team** broke up as they **reached** their **peak**, but **each** member continued his own **career**. The world **grieved** the loss of their **leader**, John Lennon, who died in December **1980**. Although only **briefly** on the **scene**, the **Beatles created meaningful** music that will **be** here for an **eternity**.

ANEXO IX – Termina la historia

Characters: Narrator, Little Red Riding Hood, Mother, Grandmother, Wolf

SCRIPT

Narrator: 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 morning, Little Red Riding Hood asked her mother:

Little Red Riding Hood : Mother, can I go visit grandmother?.

Mother : That's a good idea, my dear!

Narrator: So they packed a nice basket for Little Red Riding Hood to take to her grandmother. When the basket was ready, the little girl put on her red cloak and kissed her mother goodbye.

Mother: Remember, go straight to Grandma's house. Don't play along the way and please don't talk to strangers! The woods are dangerous.

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

Narrator: But when Little Red Riding Hood noticed some lovely flowers in the woods, she forgot her promise to her mother. She picked a few flowers, watched the butterflies fly, and listened to the frogs croaking.

Narrator: Little Red Riding Hood was enjoying the warm summer day so much, that she didn't notice a dark shadow approaching out of the forest behind her... Suddenly, the wolf appeared beside her.

Wolf: What are you doing out here, little girl?.

Little Red Riding Hood : I'm on my way to see my Grandma who lives through the forest, near the brook.

ANEXO X – Aplico lo aprendido

Estas son las tarjetas que los alumnos tendrán que ir a buscar actuando de la forma que les indique la pizarra digital.

Verbos principales

Sustantivos

Articulos (the, a, an...)

Pronombres (he, she, you,
him...)

Verbos auxiliares

Preposiciones
(to, at...)

Ficha entregada a cada equipo:

IMPORTANTES	NO IMPORTANTES	DEPENDE DEL CONTEXTO