



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

EL COMPONENTE CULTURAL Y ARTÍSTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Alumna: Sonsoles Dimas Bueno

Tutora Académica: Natalia Barranco Izquierdo

Junio de 2021

RESUMEN

El arte no es una simple expresión de la belleza, sino que además puede ser utilizado como una poderosa herramienta de aprendizaje de la segunda lengua, en este caso. El proceso de aprendizaje de un idioma es indisociable de su bagaje cultural. El presente Trabajo Fin de Grado consiste en un estudio teórico sobre los conceptos cultura y arte y se pretende estudiar las distintas metodologías con las que acercar esta realidad al aula de Educación Primaria. Para ello, se plantea una propuesta en forma de proyecto interdisciplinar desde un punto de vista inclusivo en el que el alumnado sea protagonista y explote al máximo sus capacidades y fortalezas. La lengua extranjera juega un papel principal dado que será el inglés el medio de comunicación en parte del proceso y la lengua de la producción final. Se realizará mediante una metodología interactiva con vistas a desarrollar la capacidad comunicativa en lengua extranjera además de actitudes responsables y en vistas al desarrollo de una ciudadanía activa y efectiva en un mundo globalizado y multicultural.

PALABRAS CLAVE: *Arte, cultura, segunda lengua, CLIL, suggestopedia, enfoque comunicativo, enfoque basado en tareas, aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples, cine, literatura, canción, pintura, teatro, dramatización.*

ABSTRACT

Art is not only an expression of beauty, but it also can be useful as a powerful learning tool relative to a second language in this case. The learning process of a language cannot be separated from its cultural baggage. This end-of-degree project consists on a theoretical study about the concepts of art and culture and it tends to study the different appropriate methodologies to approach realia to primary school. For this reason, it is proposed an interdisciplinary and inclusive project in which students are the main agent of the learning process and be able to boost their capacities and strengths. The second language is crucial in the project as to English is the vehicular language during some parts of the process and the language of the final task. It will be done using an interactive methodology in order to develop the communicative competence in foreign language as well as responsible attitudes and with the intention of developing and active and effective citizenship taking into consideration the globalized and multicultural nowadays world.

KEY WORDS: *Art, culture, second language, CLIL, suggestopedia, communicative approach, task-based approach, cooperative approach, multiple intelligences, cinema, literature, song, painting, theatre, dramatization.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	5
4. MARCO TEÓRICO.....	6
4.1. Introducción.....	6
4.2. El componente cultural en el campo de la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras.....	7
4.3. El componente artístico en el campo de la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras.....	8
4.4. Motivación y sus beneficios.....	9
4.5. Metodología CLIL, punto de encuentro entre el inglés y el arte.....	11
4.6. Competencias a desarrollar en la enseñanza de la lengua extranjera inglés a través de la cultura y el arte.....	13
4.7. Herramientas.....	14
4.7.1. Cine.....	14
4.7.2. Relación entre cine y literatura.....	15
4.7.3. El uso de la canción como herramienta didáctica.....	16
4.7.4. El uso de dramatizaciones como herramienta de aprendizaje.....	17
4.7.5. La pintura como material didáctico.....	17
5. PROPUESTA DIDÁCTICA: PROYECTO INTERDISCIPLINAR.....	18
5.1. Justificación.....	18
5.2. Metodología.....	19
5.3. Materiales.....	23
5.4. Secuenciación de actividades.....	24
5.5. Evaluación.....	27
5.6. Competencias clave.....	27
5.7. Objetivos generales.....	28
5.8. Objetivos específicos por áreas.....	29
5.9. Contenidos.....	31
6. CONCLUSIONES.....	32
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36
8. ANEXOS.....	41

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio constituye el Trabajo Fin de Grado correspondiente al Grado de Educación Primaria. El objeto de estudio abordado es la enseñanza del aspecto cultural y artístico en el aula de lengua extranjera, concretamente, lengua inglesa. Tras hacer un breve recorrido teórico conceptualizando los términos cultura y arte, planteando los beneficios en cuanto a motivación y la metodología a utilizar en un planteamiento de este tipo, se presenta una propuesta didáctica que consiste en un proyecto interdisciplinar e inclusivo aplicable a cualquier contexto educativo. En este caso, el eje temático será la novela *Oliver Twist* de Charles Dickens para un nivel de 5º de Educación Primaria. No obstante, la propuesta tiene la posibilidad de ser utilizada con cualquier hilo conductor que debe ser previamente planificado adecuando los contenidos al contexto dirigido.

Lejos de los modelos pedagógicos basados en el orden, la exigencia de quietud, la mera recepción de contenidos basados en una comunicación unidireccional y el aprendizaje únicamente cognitivo, la educación puede ser efectiva e igualmente válida desde un punto de vista dinámico y motivador que implique a los alumnos desde una perspectiva intrínseca, es decir, comprometidos con el aprendizaje en sí y no con recompensas externas como las calificaciones o premios.

2. OBJETIVOS

En este trabajo, se han planteado los siguientes objetivos:

- Poner de manifiesto la importancia tanto de la cultura como del arte en el sistema educativo.
- Evidenciar la estrecha relación existente entre las artes (teatro, música, pintura y cine) y las lenguas, demostrando cómo las primeras pueden resultar muy útil en la adquisición de las segundas.
- Indagar en las metodologías más apropiadas para llevar a cabo una propuesta de intervención diseñada desde el arte.
- Elaborar una propuesta didáctica para el aula de Educación Primaria, concretamente en el área de Lengua Extranjera Inglés, haciendo uso del componente cultural.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO:

Basándome en mi experiencia individual como alumna que lleva cursando inglés durante todas las etapas educativas (obligatorias y no obligatorias) y como futura docente de inglés en la Educación Primaria, considero necesario y pertinente atender al componente

cultural durante el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. De esta manera, además de adquirir un bagaje cultural necesario, se contribuye al desarrollo de la competencia social y cívica y de la competencia intercultural. Se promueve que los estudiantes se relacionen con personas de otras lenguas de manera activa y efectiva, respetuosa y democrática en una sociedad cada vez más multicultural y global en la que actualmente vivimos.

Al mismo tiempo, pienso que la etapa de educación primaria debe centrarse, sin pasar por alto los contenidos exigidos en el currículum, en la creación de hábitos de trabajo, gusto por el aprendizaje y el trabajo bien hecho, ya que sienta las bases del quehacer futuro. Y, dado que el área de inglés permite abarcar muchos ámbitos, pretendo aprovechar el recurso cultural y artístico y despertar en ellos la curiosidad y el interés necesario para que quieran seguir aprendiendo e indagando.

Además, no debemos olvidar que la lengua inglesa lleva muchos años en auge llegando a erigirse como lengua franca de comunicación. Por lo tanto, para ser una persona bien preparada tanto para cuestiones laborales como personales, manejar el inglés parece ser imprescindible. Esta gran demanda de personas competentes en el idioma ha provocado que el inglés se convierta en un auténtico requisito social para poder estar plenamente integrado.

No obstante, es primordial respetar la infancia como una etapa en sí misma y no como una mera preparación para la vida adulta (Kneller, 1967) alejándose de afirmaciones que entienden la infancia como “una etapa enfermiza, defectuosa, que la vida humana atraviesa para llegar a la madurez”. (Ortega y Gasset, 2004).

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Introducción.

El aprendizaje de una lengua extranjera tiene como finalidad el desarrollo de la capacidad comunicativa en diferentes contextos reales, situaciones cotidianas y en todas las modalidades de la lengua (oral y/o escrita) de manera eficaz. En este sentido, el docente encargado de impartir dicha asignatura tiene la responsabilidad de lograr su consecución teniendo en cuenta las competencias generales individuales que se establecen en *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, 2002, 2018, 2020) y el *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006), entendiendo estas competencias como un conjunto de conocimientos y habilidades (Guillén, 2004). Es decir, con la enseñanza de una lengua extranjera, no buscamos una pronunciación y una

gramática excelentes. Como docentes, es imprescindible evitar caer en los tópicos o estereotipos que existen de cada una de las culturas tratando de ofrecer siempre una visión objetiva, de modo que se fomente en el aula la valoración positiva de la diversidad, la empatía y el pensamiento crítico del alumnado respecto a todas las culturas. Nuestro papel, pues, consistirá en lograr que los alumnos comprendan que no basta simplemente con un mero entendimiento de las palabras, sino que para conseguir una comunicación exitosa es necesario comprender el contexto cultural y así ser capaces de descodificar adecuadamente el mensaje que el orador pretende transmitir (Díaz, 2006) evitando malentendidos propios de la diferencia cultural.

4.2. El componente cultural en el campo de la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras.

Rodríguez (2004) sostiene que el estudio de una lengua es indisociable de su contexto cultural puesto que este comprende y engloba toda la realidad.

Por lo tanto, es pertinente que nos hagamos la siguiente pregunta: ¿a qué nos referimos exactamente al hablar de cultura? Y más concretamente ¿Qué entendemos por cultura cuando nos encontramos en un contexto educativo relativo a la enseñanza de lenguas extranjeras?

Lo cierto es que no hay una respuesta concreta para esto y los teóricos parecen no llegar a un acuerdo. Una evidencia de este disentimiento la encontramos en la siguiente afirmación: “Culture is one of the two or three most complicated words in the English language” (Raymond,1976). A pesar de ser un concepto que resulta bastante familiar, también es bastante incierto. De hecho, probablemente si se nos pidiese explicar qué es cultura, primero de todo reclamaríamos, casi con seguridad, más concreción en la pregunta, es decir, ¿Cultura popular, cultura estructural, cultura histórica, cultura religiosa? Y posteriormente, las interpretaciones individuales serían bastante dispares.

A lo largo de los años, el concepto no siempre ha tenido el mismo significado tal y como se observa en la obra de Kreber y Kluckhohn (1952) que consiste en una recopilación de definiciones del término. Este sumario incluye definiciones planteadas por varios autores y las clasifica atendiendo a diversos criterios tales como el histórico, psicológico, normativo, etc. Asimismo, podemos ver definiciones relacionadas con el cultivo, la labranza o cuidado del suelo (Myres,1927). De ahí que, aún a día de hoy, al referirnos a una persona culta también utilicemos el término ‘persona cultivada’. En la obra de Kreber y Kluckhohn también aparecen definiciones similares a las que utilizamos hoy en día. En

dicho compendio, encontramos la siguiente definición “Culture means the whole complex of traditional behaviour which has been developed by the human race and is successively learned by each generation. [...] It can mean the forms of traditional behaviour which are characteristic of a given society, or of a group of societies, or of a certain race, or of a certain area, or of a certain period of time” (Mead, 1937. p.17)

Con el tiempo, el término cultura ha ido adquiriendo una importancia paulatina estando presente en los medios de comunicación apelando en muchas ocasiones al sentimiento de identidad o de pertenencia a un grupo de iguales o pueblo. Esto nos lleva a hablar del concepto como “aquello intangible” que define el “nosotros” y el “otro” (Barrera, 2013). Actualmente, a pesar de no haber una única forma de entender el término, mayoritariamente entendemos por cultura, tomando como referencia la definición establecida por Tylor en su conocida obra *Cultura primitiva* publicada en 1871, al conjunto formado por las artes, la moral, las leyes, las costumbres, el conocimiento compartido, las creencias y otros hábitos que el hombre ha adquirido por el hecho de pertenecer a una sociedad, es decir por participar de la vida en sociedad.

En cuanto al contexto educativo escolar se refiere, en palabras de Guillén (2004) afirmamos que “La enseñanza y aprendizaje de los contenidos culturales en el aula no estará orientada a que los alumnos lleguen a comportarse de igual manera que lo harían los nativos, reproduciendo sus comportamientos de forma mimética, sino a que sepan descodificarlos y comprenderlos a través del recurso a los referentes propios, los conocimientos anteriores, las vivencias y experiencias propias en la perspectiva de los contactos interculturales” (p.849)

4.3. El componente artístico en el campo de la educación y la enseñanza de lenguas extranjeras.

El arte es uno de los elementos que, según Tylor (1871), forma parte de la cultura y que por tanto identifica a un grupo social. Del mismo modo que ocurre con la cultura, existen múltiples definiciones del término. El arte, a lo largo de la historia, ha estado ligado a creencias místico-mágicas o celebraciones religiosas. Sea de la manera que sea, lo que está claro es que no existe sociedad ni tiempo histórico sin arte y, a partir de este y sus diversas formas o producciones, se manifiestan e inmortalizan los valores culturales del momento.

Entonces, debemos hacernos la misma pregunta que con la cultura ¿Qué es arte y qué no es arte?

Tradicionalmente el arte se relaciona con museos o con obras, principalmente pictóricas, de autores de renombre como Velázquez o El Greco, pero no siempre ha sido así. De hecho, en el devenir de la historia se han realizado distinciones entre arte de primer y segundo orden relegando a la pintura, sorprendentemente, al último grupo por ser una mera imitación o representación de lo ya existente. Es decir, en este planteamiento, el artista (pintor) crea una imagen de una imagen anterior. Por su parte, la carpintería era considerada una destreza enmarcada en el primer grupo ya que el artista producía algo de manera creativa, basándose en su propia idea de aquello que quería crear.

Lo que se considera arte o no ha ido variando a lo largo de los años. De esta manera, el arte ha estado ligado a la educación considerándose únicamente producción artística aquello con valor educativo, formativo y moral. Sin embargo, también han existido opiniones acerca de que el valor de una obra de arte se mide en función del efecto provocado en el espectador en cuando disfrute estético y como elemento de entretenimiento.

Para acotar este concepto tan amplio, dinámico y subjetivo, en el presente trabajo, nos basaremos en la segunda acepción que aparece en el diccionario de la Real Academia Española –RAE- como: “manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros” (RAE, 2019, pág.), esto es, el arte son todas las formas de expresión de los seres humanos en las que explotan todo su potencial creativo.

A lo largo de este trabajo trataremos las siguientes formas artísticas -producciones cinematográficas, canciones, obras literarias, pinturas y dramatizaciones- como medio para lograr el fin perseguido, es decir, el aprendizaje de la lengua.

4.4. Motivación y sus beneficios

En el DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León aparece la palabra motivación en numerosas ocasiones. Pero para comenzar y ver cómo promoverla en el aula, primero debemos atender a su significado. Para Segovia

(2007) “la motivación es un conjunto de elementos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. La motivación es un eslabón más en el proceso de aprendizaje” (p. 41). De esta definición podemos inferir que es algo dinámico que varía en función del momento en que se encuentre el individuo. Así, Maslow (1943) planteaba una teoría resumida en forma de pirámide (Anexo I) donde se establecía un orden jerárquico de las necesidades y motivaciones del ser humano. Este modelo plantea que a medida que la persona va alcanzando las necesidades iniciales, aparecerán otras que modificarán la conducta de dicha persona.

Según Bueno (1998) existen varios conceptos próximos en significado tales como curiosidad, interés, refuerzo o necesidad. La motivación, por tanto, se ve reflejada de forma directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en los resultados del mismo.

El fin último de la educación, lejos de ser una donación de conocimientos de sabios a ignorantes (Freire, 1968) consiste en proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo real de forma eficaz. Para ello, es interesante relacionar los contenidos o el tema tratados con la cotidianidad más próxima a su entorno dando un sentido a lo que se aprende (Ausubel, 1978). Esto, además de menguar sus filtros afectivos de modo que los alumnos percibirán el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo útil sintiendo, casi con total seguridad, contribuirá a incrementar las ganas de seguir aprendiendo.

Así, se fomenta la motivación intrínseca. El alumno tiene interés por el aprendizaje propiamente dicho, es decir, por el logro de la meta, por la curiosidad, por la propia tarea en lugar de por factores externos como las calificaciones o recompensas que les proporcionen en casa, esto es, no busca aprender, sino que actúa en función de las consecuencias (Solé, 2001).

Desde la perspectiva del docente, debemos conocer al grupo de alumnos con el que estamos tratando para que todo lo que reciban de nuestra mano esté previamente planificado y meditado. Es necesario que el maestro conozca las limitaciones del grupo tan bien o incluso mejor que los puntos fuertes para plantear objetivos realistas y saber manejar tanto los éxitos como los fracasos. Aquí entra en juego el concepto de zona de desarrollo próximo planteado por Vygotsky (1978). El maestro conoce cuales son los límites en los que el alumno es capaz de hacer por sí solo, aquello de lo que sería capaz con la ayuda de un experto y lo que aún no está preparado para conseguir. Una vez delimitado estos niveles

de desarrollo, el docente debe interactuar con el alumno planteando pequeños retos para alcanzar progresivamente los siguientes niveles. Si bien es cierto, tenemos que tener en cuenta que los alumnos reciben e interpretan constantemente los estímulos que provienen por parte del exterior y, por ende, del maestro, no solo lo que transmite oralmente, sino que también por el lenguaje no verbal o currículum oculto (Jackson, 1968). Es por esto por lo que este, también debe estar motivado e implicado para que los alumnos se contagien de las actitudes del profesor que actúa como modelo y referente dentro del aula. Siguiendo en esta línea, los maestros, aunque de manera inconsciente e involuntaria, influimos en la percepción que los alumnos tienen de sí mismos y esto, inevitablemente, guiará su actividad. Por tanto, hay que ser conscientes de las posibles implicaciones de estas expectativas que transmitimos. El efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968) o profecía autocumplida (Merton, 1948) consiste en que una expectativa inicial, ya sea positiva o negativa, puede llegar a convertirse en realidad, es decir, nuestras creencias, determinan el comportamiento de un tercero. De esta manera tenemos que ser cautelosos con todo lo que transmitimos y no hacer juicios de valor, ya sean explícitos o implícitos, que priven al grupo (en general) o alumnos (en particular) de acceder a tareas superiores.

4.5. Metodología CLIL, punto de encuentro entre inglés y el arte.

Tradicionalmente la educación se caracterizaba por un fuerte magistrocentrismo, es decir, el maestro era el centro de atención del proceso. Pero, a finales del siglo XIX en Europa surgió un movimiento de renovación en respuesta a la escuela tradicional centrada, hasta el momento, en la memorización, autoritarismo y la disciplina (Palacios, 1984). Este movimiento recibe el nombre de Escuela Nueva y se apoya en la máxima planteada por Dewey (1995) de aprender haciendo, donde se destaca la importancia del interés del niño para impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que el alumno se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje, adoptando un rol activo evitando ser un mero observador del acontecer (Joquera, 2004).

El objetivo del maestro de inglés es conseguir que los alumnos sean capaces de desarrollar habilidades comunicativas y lleguen a expresarse de forma efectiva en la lengua inglesa. Para ello se apoyará en los distintos recursos que tenga a su alcance. En primer lugar, las sesiones deben estar previamente planificadas teniendo en cuenta todos los niveles de concreción curricular (anexo II). Para una buena planificación, el docente debe

escoger el contenido a desarrollar y pensar en los materiales necesarios, adaptar tanto el contenido como el input que va a proporcionar a los alumnos teniendo en cuenta las características del grupo. A continuación, debe diseñar las tareas desde el punto de vista de la comunicación y el desarrollo de habilidades lingüísticas intentando que progresivamente los niños evolucionen desde tareas que requieran una baja demanda cognitiva hasta aquellas que requieran una alta demanda cognitiva. Finalmente, a través de la observación sistemática y la corrección de sus producciones (output) el maestro podrá hacer una evaluación del propio proceso de enseñanza aprendizaje y podrá ir realizando las modificaciones o proporcionando los apoyos oportunos durante el propio proceso (Meyer, 2010). El mismo autor resume esta forma de trabajar del maestro en forma de pirámide (ver anexo III).

En cuanto el aprendizaje de contenido a través de una lengua extranjera, el alumno tiene que hacer frente a varios retos a la vez, no basta con ampliar su conocimiento del mundo, sino que debe hacerlo a través de una lengua que no es la suya propia. Por ello, los maestros tienen una gran responsabilidad a la hora de diseñar y plantear las tareas o actividades. Existen modelos que emergen de la investigación educativa, pero son excesivamente abstractos para proporcionar una ayuda eficaz a los maestros en su quehacer escolar de tal manera que es frecuente que, para explicaciones complejas, los docentes acaben recurriendo a la lengua madre de los alumnos para así asegurarse la comprensión (Halbach, 2012). Por su parte, Cummins (2000) propone un modelo que indica cómo actuar y planificar. Este modelo evalúa la dificultad inherente en cuanto al entendimiento y a la explicación. El autor sostiene que las tareas deben colocarse a lo largo de la intersección de dos líneas perpendiculares que representan progresivamente las demandas cognitivas y lingüísticas de menor a mayor dificultad. El resultado son unos cuadrantes (ver anexo IV). Lo interesante es ir progresando con la ayuda y soporte necesario por parte del docente desde el cuadrante A hasta lograr el cuadrante C, donde se ofrece un contexto notablemente reducido y donde el reto, tanto lingüístico como intelectual, es mucho mayor. Si bien es cierto, este modelo planteado no desarrolla qué es una alta o baja demanda cognitiva y, por tanto, es pertinente que nos apoyemos en otras teorías que sí tienen en consideración estas distinciones. Así, la taxonomía de Bloom (1956) distingue entre habilidades de pensamiento superiores (HOTS) e inferiores (LOTS) de acuerdo con las habilidades cognitivas que incluye. Echando un vistazo a este gráfico (anexo V) el maestro sabrá interpretar, evaluar, colocar cada tarea en el cuadrante correspondiente y modificarla

cuando sea preciso para llegar, siempre, en la medida de lo posible, a alcanzar las habilidades de pensamiento superiores. Si bien es cierto, al plantear tareas no solo se utilizan los seis verbos que aparecen reflejados en la mencionada taxonomía, sino que también se pueden utilizar sinónimos (anexo VI).

En cambio, Cummins (1984) hace mayor hincapié en describir la dimensión lingüística de las tareas diferenciando así entre estrategias de comunicación interpersonal básicas (BICS) y el lenguaje académico (CALPS). El primero se usa en escenarios de interacción social, para hablar de situaciones con un contexto determinado, por esta razón en los cuadrantes previamente mencionados debería situarse en el lado izquierdo mientras que el segundo debería colocarse en el lado derecho del continuo ya que se emplea para describir procesos más abstractos.

A la hora de plantear una tarea, el aspecto cognitivo y lingüístico se encuentran estrechamente relacionados ya que el reto cognitivo implica la presencia o ausencia de información que se necesita procesar. Esta información se transmite a través del lenguaje que conformará el contexto. En definitiva, la metodología CLIL/AICLE trata los contenidos y el lenguaje de manera entrelazada donde el idioma se utiliza para aprender contenidos al tiempo que los contenidos se utilizan para para adquirir el idioma. Esta fusión de elementos que, hasta ahora, habían estado previamente separados como áreas diferentes en el currículo, se plantea de manera única de modo que se incrementa el tiempo de exposición a la nueva lengua, desde una perspectiva más natural sin reducir el contenido del área a trabajar.

4.6. Competencias a desarrollar en la enseñanza de la lengua extranjera inglés a través de la cultura y el arte.

La vigente ley educativa: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (a lo largo de este documento aparecerá como LOMCE) propone siete competencias según la Comisión Europea (2019). A la hora de enseñar una lengua extranjera desde una perspectiva cultural, se desarrollarán principalmente, aunque no en exclusiva las tres siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: Se refiere a la capacidad para usar la lengua de manera oral o escrita siendo posible expresar pensamientos e interactuar con otros hablantes.
- Competencia en conciencia y expresiones culturales: Se refiere a la habilidad para valorar la importancia de las expresiones musicales, la literatura y las artes tanto plásticas como escénicas.
- Competencia social y cívica: Se refiere a las habilidades de la persona para relacionarse y convivir de manera activa y democrática en la sociedad.

Todas las áreas del currículo escolar deben desarrollar las competencias establecidas y, por tanto, la selección de contenidos debe cumplir de forma obligatoria el tratamiento y fomento de estas competencias claves a lo largo de todo el periodo académico (O. ECD/65/2015, de 21 de enero).

La enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera supone un claro ejemplo de la integración de las competencias en los contenidos, ya que, desde la enseñanza, se atiende a las normas que rigen el lenguaje utilizado en un lugar concreto siendo necesario tener en cuenta que cada cultura propone un significado particular tanto a las palabras utilizadas como al contexto en el que se produce el proceso de comunicación. Además de esto, también es necesario tener en cuenta el lenguaje no verbal entendiendo al cuerpo de los hablantes como elemento clave en la comunicación que se adecúa al contexto en cuestión.

4.7. Herramientas.

4.7.1. El uso del cine como material didáctico

El uso de materiales reales permite al alumno crear un contexto que, aunque ficticio, recrea una sensación de realidad que propician la comunicación entre los estudiantes (Almécija, 2012). Concretamente el cine nos acerca a diferentes realidades, culturas, momentos históricos, situaciones comunicativas y registros del lenguaje. En este formato, el habla va acompañado de lenguaje no verbal y decorados que aportan significado a la escena que facilita la comprensión, recreando escenarios reales y de distinta complejidad. Por ello, el maestro debe seleccionar previamente la grabación o fragmento que se va a presentar a los alumnos de modo que sea adecuado y resulte accesible. De esta manera los alumnos pueden familiarizarse con la sonoridad de la nueva lengua. Además, el cine es tremendamente rico ya que, al tratarse de un material auténtico (Harmer, 1991 citado en

Sanchez y Leal, 2010), ha sido creado para los nativos de la lengua en cuestión y no para estudiantes, lo que proporciona un realismo verdadero.

También es pertinente mencionar el carácter motivador que el cine conlleva en el aula. Mientras que es probable que los alumnos se muestren reacios a leer un texto para conocer tradiciones y costumbres de una sociedad, casi con total seguridad acogerán con entusiasmo la idea de ver una película con el mismo fin. Del mismo modo que el cine, en el aula se podrían utilizar documentales, anuncios, informativos...

En definitiva, el cine permite que el alumno se vea inmerso y analice los diferentes contextos comunicativos reales y aspecto socioculturales, supliendo la imposibilidad de acercarse al mundo real desde el aula de idiomas (Mantoussé, s.f.). De hecho, podemos incluso pensar que el aprendizaje no está propiamente en el visionado de la película, sino que empezará una vez el alumno haya terminado de ver la producción y empiece a reflexionar sobre lo que ha visto (Almécija, 2012).

4.7.2. Relación entre cine y literatura

El cine y la literatura son dos realidades distintas, pero no por ello polos opuestos, es más, pueden tratarse como estrategias complementarias (Sánchez y Leal, 2010). El cine es una herramienta que, a través la corporalidad, lenguaje no verbal logrado por medio de los personajes, escenarios, banda sonora y vestuario, nos ayuda a una mejor comprensión de la historia narrada mientras que la literatura carece de estas características sensitivas adicionales. Por ello, el visionado de películas nos puede servir como un apoyo a la hora de comprender la obra literaria. Si bien es cierto, es necesario que, como docentes, seamos prudentes a la hora de seleccionar el fragmento o versión cinematográfica ya que, en algunos casos, la obra literaria y la producción cinematográfica pueden diferir notablemente.

Una vez hemos aludido a la importancia de la literatura como recurso muy interesante con el que trabajar en el aula en cuanto que un cuento abre nuestra mente a un mundo infinito de posibilidades ya que carece de la objetividad característica de la imagen o el vídeo. A través de las exhaustivas descripciones nos permite conocer algunos aspectos como los estilos de ropa, de vivienda, las costumbres, la forma de relacionarse y de conversar. Esta herramienta, aunque sigue vigente, era mucho más utilizada en el pasado cuando no existían medios de comunicación tan sofisticados como la televisión o la

posibilidad de viajar no estaba al alcance de cualquiera para hacerse una idea de la forma de vida en otros países y culturas (Jáimez, 2003).

Además, la lectura es una de las cuatro habilidades fundamentales que deben trabajarse y tenerse en cuenta en el proceso de adquisición de una lengua. A través de la lectura de cuentos u obras sencillas y adecuadas al nivel de los alumnos en cuestión, los niños se someten a una exposición real y contextualizada en la que además de impregnarse de nuevo vocabulario (alejándose de largas listas de vocabulario) y estructuras gramaticales, se acercan, sin darse cuenta a la escritura correcta de estas palabras que, en muchos casos, conocen y son capaces de utilizar en un contexto oral pero desconocen su ortografía.

Asimismo, podría resultar interesante utilizar los cuentos como punto de partida para una posterior representación teatral ya que, a través de las dramatizaciones, los alumnos pueden dar corporalidad a aquello que han aprendido por medio de la lectura. Esto resultará sumamente enriquecedor en cuanto a que como paso previo a la puesta en práctica, casi con seguridad surgirá un debate espontáneo a raíz de las diferentes interpretaciones del texto leído.

4.7.3. El uso de la canción como herramienta didáctica

La música acompaña a cualquier grupo humano de cualquier cultura, sociedad, localización geográfica y tiempo histórico incluso nos permite identificarnos como tal. Esto es, la música supone un símbolo de identidad cultural (Rodríguez, 2010). Además, la vida de nuestros alumnos está rodeada de música y ritmo desde el nacimiento (retahílas, coplillas, nanas, canciones...), por lo tanto, es interesante aprovechar este recurso e introducirlo en la realidad del aula que, además de fuente de expresión y facilitador de la memorización, tiene la capacidad de crear un ambiente atractivo y distendido que propicia el aprendizaje (Castro, 2014). En el aula de inglés resulta interesante también como instrumento para trabajar la pronunciación y la sonoridad del idioma, las estructuras gramaticales y como forma de introducir nuevo vocabulario. Casi con seguridad, a pesar de que la letra de la canción constituya un texto similar al que se les puede presentar en forma de 'reading' o 'cloze test', este motivará mucho más a los alumnos que una lectura aislada carente de música y ritmo.

Al igual que ocurre con las producciones cinematográficas, el maestro debe tener precaución a la hora de seleccionar la canción, atendiendo a las características del grupo

tratando de que sea lo más apropiada al nivel de los alumnos para evitar la frustración derivada de una falta de comprensión.

Existen diferentes tipos de canciones tal y como enuncia Brewster (1992): canciones de acción, tradicionales y pop. Según el nivel en el que nos encontremos dentro de la etapa primaria, resultará más apropiado utilizar unas u otras teniendo en cuenta que irá apareciendo en los niños sentimientos característicos como el sentido del ridículo, la vergüenza, la timidez, la autopercepción de ellos mismos como más mayores y por tanto el infantilismo de algunas actividades, etc. por tanto es imprescindible ir adaptando el corpus con el que se trabajará a sus nuevos intereses ampliando el repertorio musical.

4.7.4. El uso de las dramatizaciones como herramienta de aprendizaje

Entendemos por dramatización la representación de algo que en su origen no lo era (Cervera, 1996) y que ofrece a las personas la oportunidad de expresarse y progresar en la comunicación (Tejerina, 1994).

La representación dramática es algo que los niños hacen desde edades tempranas casi de manera inconsciente copiando los comportamientos y actitudes de su entorno más cercano o, en Educación Infantil, a través del juego simbólico. No obstante, en este caso, el producto no se plantea en términos de exhibición, sino como necesidad espontánea que arranca de la propia experiencia e improvisación y, de esta manera, se van desarrollando habilidades interpretativas que progresivamente irán siendo más complejas hasta llegar al teatro (anexo VII).

Motos (1996) afirma que la dramatización como técnica utilizada dentro del aula sirve para trabajar aspectos afectivos, cognitivos, educación en valores y, además, conlleva un alto componente motivador.

4.7.5. La pintura como material didáctico

La última modalidad artística y cultural que voy a tratar en el presente trabajo son las producciones pictóricas que, al igual que las demás fuentes, nos permitirá abordar el aspecto interdisciplinar y cultural que se recomienda en los actuales parámetros curriculares.

La pintura supone un interesantísimo soporte visual que facilita la comprensión de palabras nuevas evitando la traducción. Además, entendido como proceso creativo, la pintura es una forma de expresión (Paredes, 2009) y soporte que ayuda a la hora de contextualizar una situación concreta.

Berger (1998) sostiene que la pintura es una afirmación de aquello que nos rodea y que está apareciendo y desapareciendo constantemente. Es decir, la pintura es el medio para inmortalizar escenarios coetáneos al tiempo histórico en el que se crea la obra. Supone pues, digamos, el homólogo a la fotografía en nuestros días con la diferencia de que la pintura está, habitualmente, repleta de un marcado carácter simbólico que refleja el punto de vista del autor, por lo que, su estudio y comparación entre varias obras, puede resultar realmente enriquecedor para abrir horizontes y hacerse una idea lo menos sesgada y subjetiva posible de la realidad del momento.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA.

5.1 Justificación.

Teniendo en cuenta la información teórica planteada en el marco teórico, lo interesante es ser capaz de llevar a la práctica todos los conceptos abordados.

Como docentes de educación primaria, debemos ser capaces de utilizar diferentes herramientas para mantener a nuestros estudiantes motivados y comprometidos con su propio proceso de aprendizaje. Por esta razón, es imprescindible romper la monotonía diaria característica de las clases tradicionales proponiendo técnicas innovadoras que se centren en la participación y la expresión.

Reducir la edad de inicio en la que se empieza a estudiar una segunda lengua, el inglés en este caso, no es la receta mágica para conseguir una actuación más exitosa en dicha lengua. Es más importante la actitud y el nivel del docente, así como la metodología a utilizar y los materiales empleados para llevarla a cabo. Por eso, a continuación, voy a plantear cómo aplicar todos estos aspectos en una propuesta didáctica.

El componente artístico no tiene que ser desarrollado en un momento concreto, sino que puede trabajarse a lo largo del curso académico ya sea como rutina al principio de cada clase, como cuña motriz cuando los estudiantes necesitan unos minutos de cambio de actividad, en ocasiones especiales como la Navidad, el último día de trimestre, las fiestas

del colegio, etc. En este caso, se va a plantear un proyecto que durará todo un año académico.

El proyecto en cuestión incluye varias asignaturas, por lo tanto, para hacerlo posible, es necesario que los maestros se trabaje de forma conjunta y haya cooperación. Está basado en la dramatización. Considero firmemente que con esta técnica los alumnos, a través de ponerse en la piel de los personajes, pueden desarrollar un alto nivel de empatía para en primer lugar comprender y, posteriormente, representar los comportamientos, actitudes o sentimientos de unos personajes contextualizados en un marco teórico previamente establecido y estudiado. Este proyecto incluye también educación emocional ya que los estudiantes serán capaces de experimentar a lo largo del proceso varias emociones y sentimientos tales como la alegría, la euforia, la frustración, el orgullo, la satisfacción y tendrán que aprender a lidiar con ellas ya sean agradables o desagradables. En definitiva, este planteamiento contribuye al desarrollo integral de los estudiantes teniendo en cuenta todos los planos del ser humano evitando focalizarse únicamente en el desarrollo cognitivos como suele ser habitual.

En relación a los estereotipos y los prejuicios, esta herramienta supone una gran ayuda para acabar con ciertas barreras mentales que existen sobre cada una de las culturas ya que el alumnado será capaz y aprenderá a reflexionar sobre muchas cuestiones que hasta ahora no habían tenido la oportunidad ya que el estudio se produce sin razonamiento, simplemente memorizando conceptos y definiciones teóricas. Incluso, los niños serán capaces de establecer un paralelismo entre ambas culturas o formas de actuar ampliando sus puntos de vista.

Como he mencionado antes, este proyecto incluye más de un área. Por lo tanto, desde esta perspectiva el proceso de aprendizaje será más significativo ya que cada contenido se abordará desde varios puntos de vista diferentes. Podemos incluso afirmar que se trata de una propuesta interdisciplinar.

5.2. Metodología.

El eje vertebrador para este proyecto en cuanto a la metodología es la suggestopedia y el enfoque comunicativo. Sin embargo, no es posible utilizar un único método y es habitual mezclar sus características adoptando la más conveniente en cada momento. Por tanto, aparecerán también reflejados los principios del aprendizaje cooperativo. La organización se hará de acuerdo a la secuenciación del aprendizaje basado en tareas. Por lo tanto, lo

primero que se debe hacer es planificar la tarea final. Una vez esté clara, será el momento de plantear los objetivos, contenidos, actividades previas y evaluación. De esta manera, todas las actividades y tareas del proyecto estarán contextualizadas y tendrán una finalidad concreta en la que, a través de la práctica, se desarrollarán todas las destrezas de la lengua inglesa para completar la tarea final de manera satisfactoria.

Con todos estos enfoques pretendo conseguir un aprendizaje efectivo y significativo para los estudiantes en el que el nuevo aprendizaje surja de su entorno más cercano y sean capaces de adaptar la nueva información además de reelaborar sus estructuras cognitivas previas creando un nuevo aprendizaje sustentado en sus conocimientos previos. En este proceso, los alumnos evitarán la simple recepción de contenidos convirtiéndose en el principal agente de su proceso de aprendizaje. En cuanto a la adquisición de la segunda lengua, esta será de manera muy natural y espontánea porque los alumnos adquirirán las nuevas estructuras gramaticales y vocabulario cuando aparezcan en la conversación espontánea, es decir, tal y como lo hacen en su lengua madre.

La tarea final consiste en desarrollar una producción artística, concretamente una obra de teatro. No se trata de adaptar una obra de teatro ya organizada al nivel de los estudiantes para que ellos aprendan de memoria el guion y actúen de acuerdo a él, sino que se trata, como ya he mencionado anteriormente, de un proyecto interdisciplinar en el que se conecta la vida real y las situaciones diarias del mundo cotidiano con los contenidos teóricos que se trabajan en clase. Los alumnos crearán una obra de teatro en su totalidad incluyendo la composición de la música, el diseño y confección de la ropa, los maquillajes, los decorados del escenario, los guiones, etc. En este proceso, tiene que haber muchos profesores involucrados, pero desde un punto de vista secundario, es decir, los docentes adoptarán el papel de guía, supervisor o facilitadores del aprendizaje, pero sin ser ellos los protagonistas. En este proyecto el foco está centrado en los estudiantes.

El proyecto durará un año académico entero e incluirá las áreas de Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Historia, Matemáticas, Música, Educación Física y Plástica. El inglés será el área principal en cuanto que esta será la lengua vehicular en el proceso y además, el tema elegido como punto de partida y contexto de la obra es la novela de Charles Dickens, *Oliver Twist* ambientada en Londres.

Con el aprendizaje basado en tareas, cada actividad se presentará de forma clara a los estudiantes de modo que estos sabrán con precisión en cada momento qué es lo que se

espera de ellos. Tan pronto como empiecen a realizar sus tareas, el docente adoptará el rol de guía con una predisposición favorable a resolver las dudas que surjan en su quehacer, pero siempre fomentando la autonomía de los estudiantes. Considero importante remarcar que, en este proyecto, los alumnos serán quienes resuelvan sus propios problemas y que el docente solo debe actuar como mediador proponiendo herramientas de resolución para las situaciones que se planteen, pero nunca soluciones. No obstante, esto no implica dejadez en sus funciones, sino que siempre estarán disponibles para ayudar al alumnado.

Es importante que los estudiantes trabajen en equipo. En este contexto, el enfoque comunicativo es imprescindible porque el aprendizaje de una lengua requiere comunicación y, este enfoque metodológico está basado en la interacción entre compañeros en un contexto similar al de la vida real. De esta manera, aumentar el tiempo de exposición a la lengua extranjera, simulando conversaciones dialogadas reales (con su producción, y su correspondiente retroalimentación en forma de recepción del mensaje) los estudiantes se sentirán cada vez más cómodos con el idioma hasta llegar a incluir los nuevos aprendizajes en sus discursos diarios. Además, la comunicación será variada puesto que no ha sido premeditada con anterioridad, por lo tanto, los estudiantes aprenderán unos de otros. Esto es una adquisición natural, tal y como se haría en la L1. Resulta especialmente interesante que, dado que se trata de una conversación entre compañeros, estos no se sentirán evaluados o juzgados de manera que es más probable que intenten incluir nuevas estructuras y vocabulario, o al menos procuren hacerse entender, aunque cometan muchos errores. Por este motivo, las actividades tienen que estar orientadas a alcanzar un objetivo concreto en el que los alumnos no perciban la comunicación como la tarea principal, sino que se centren en un objetivo mayor, como es, en este caso, conseguir llevar a cabo la obra de teatro.

Es inevitable que en este proceso surjan dudas o preguntas y, de esta forma, los niños serán conscientes tanto de sus fortalezas como de sus debilidades y se interesarán en mejorar y compensar esos puntos débiles puesto que están aprendiendo para un propósito concreto, es decir, se sienten comprometidos con su aprendizaje. Así los alumnos serán responsables de su propia creación de conocimientos diferenciando entre lo que les interesa saber y lo que no consideran necesario. En otras palabras, ellos son quienes establecen los límites.

La suggestopedia (Lozanov, 1978) se caracteriza por ser un enfoque metodológico que consiste en derribar las barreras psicológicas que nosotros mismos construimos y que

limitan nuestro aprendizaje al sentirnos avergonzados, con miedo a cometer errores o poco capaces de desenvolvemos en esta la segunda lengua. Para este enfoque, desde el punto de vista del maestro, lo más importante es ser capaz de crear un ambiente distendido en el aula en el que los alumnos se sientan cómodos y confíen en el profesor. Una vez se ha logrado, los niños actuarán de forma espontánea y sin sentirse inhibidos. La traducción a la lengua materna es válida para que así el alumnado pueda confirmar sus dudas relativas a la comprensión. En el proyecto planteado, esto se conseguirá a través de trabajar los mismos materiales en más de un área (es decir, se trabajará la misma versión escrita de Oliver Twist tanto en inglés como en español, las películas se tratarán con el audio en inglés y subtítulos en castellano...). No obstante, la gramática o las cuestiones teóricas sí que se trabajan explícitamente pero siempre teniendo en cuenta que esto no es el objetivo principal. No debemos olvidar que cuando estudiamos un idioma, lo más interesante y lo más motivador es ser capaz de comunicar y hacerse entender, la perfecta corrección es algo que se conseguirá con el tiempo. La suggestopedia se basa en la producción y la comunicación en un espacio libre de ansiedad y, por este motivo, está relacionado con los planteamientos relacionados con producciones artísticas.

En el proceso de interacción y comunicación, la cooperación del grupo-clase y la negociación son decisivas frente a la competición. Esto está relacionado con el Aprendizaje Cooperativo donde cada estudiante desempeñará un rol específico dentro de su equipo de manera que la consecución exitosa de la tarea fina depende de cada alumno individualmente y de todos ellos como grupo. En esta línea, los niños desarrollan una doble responsabilidad ya que deben ser conscientes tanto de sus obligaciones personales como de las del resto de miembros del grupo ya que el producto final depende inexcusablemente de todos los especialistas.

En cuanto a la corrección de errores, la maestra debe esperar a que los alumnos acaben de expresar sus ideas y nunca interrumpirles mientras dure ese proceso de comunicación. Incluso si los alumnos se ven inseguros para hablar o no encuentran las palabras correctas, son ellos quienes deben encontrar soluciones preguntando a sus compañeros o incluso empleando gestos o lenguaje no verbal para hacerse entender. Lo principal es dejarles terminar sea de la manera que sea y después repetir la misma oración de manera correcta. De lo contrario, es muy probable que el alumno se sienta cohibido o avergonzado y vaya disminuyendo su participación.

5.3. Materiales.

Al planificar el proyecto lo que supone un mayor reto desde el punto de vista del maestro es elegir y seleccionar el corpus con el que los estudiantes van a trabajar. Hay que ser coherente con el contexto del centro y más concretamente del aula, la edad del alumnado y su nivel madurativo y cognitivo, sus limitaciones lingüísticas y sus intereses para intentar adecuar el tema a lo que les pueda motivar. Es habitual que en muchos centros escolares cada año se proponga una temática diferente (muchas veces relacionada con un libro) y que todas las actividades extraordinarias como carnaval o las fiestas del colegio, tengan relación con ello. Sería una buena idea vincular el tema del proyecto con la temática propuesta por el centro para ese curso escolar. Como he mencionado anteriormente, este proyecto será desarrollado en torno a la novela de Charles Dickens, *Oliver Twist* ambientada en el siglo XIX en Inglaterra, más concretamente en La Revolución Industrial.

Tal y como he planteado en el marco teórico, vuelvo a hacer referencia a la idea que defienden muchos autores en cuanto al uso de materiales auténticos y sus beneficios desde un punto de vista cultural. Sin embargo, teniendo en cuenta el público objetivo para el que está dirigido, esto es 5º de Educación Primaria, su edad y su nivel de inglés, he considerado que resulta más oportuno trabajar con algunos materiales didácticos en los que el nivel de inglés esté adaptado a sus capacidades. Esto no supondrá una gran desventaja dado que el proyecto requiere muchos materiales diferentes y todos ellos serán trabajados desde diferentes planteamientos (en tanto que se trata de un proyecto interdisciplinar). La realidad será aportada durante todo el proceso. Incluso esto puede ser entendido como una ventaja ya que los recursos serán más accesibles y facilitarán la asimilación de conceptos y contenidos por parte de los estudiantes.

Sabiendo que el proyecto durará un año académico, es posible trabajar con la novela completa.

Los materiales elegidos son:

Novela en lengua inglesa: Autor: Charles Dickens. Adaptación de Gina D.B. Clemen. Serie: Green Apple. Nivel: A2/B1.

Novela en lengua española: Autor: Charles Dickens. Adaptación: Lourdes Íñiguez Barrena. Ilustradora: Mónica Armiña. Editorial: Anaya.

Segunda opción para la novela en lengua española: Autor: Charles Dickens. Adaptación: Pablo Antón Pascual. Ilustraciones: Christian Birmingham. Editorial: Vicens Vives. Grupo: Cucaña.

Película: Año de publicación: 2005. Director: Adam Polanski. Género: drama. Idioma: inglés.

Imágenes: Se utilizarán las ilustraciones de las novelas mencionadas además de la película que servirá para observar y analizar el contexto. También se utilizarán pinturas representativas del S.XIX a elección del docente.

5.4. Secuenciación de actividades.

Para explicar y clarificar el proceso he dividido el procedimiento en diferentes fases y he propuesto una serie de actividades secuenciadas de obligado cumplimiento. Dado que se trabajarán en varias asignaturas, todas ellas serán realizadas en inglés con los profesores cuyas áreas formen parte del programa bilingüe y en castellano en las que el profesorado encargado no tenga nociones de inglés. Sin embargo, no voy a plantear actividades de cada área ya que eso dependerá de la programación de cada asignatura. En este epígrafe voy a esclarecer algunas cuestiones relacionadas con el planteamiento general. Cabe recordar que el proyecto está planteado desde el área de inglés y por lo tanto, las cuestiones generales se abordarán desde el área mencionada favoreciendo por tanto la adquisición natural de la lengua extranjera.

PHASES	ACTIVITIES
FASE 1: Motivación y creación de espíritu de equipo.	Actividades orientadas a desarrollar confianza en uno mismo y confianza entre compañeros, así como auto- conocimiento y conocimiento grupal. La lengua vehicular será el inglés y así adquirirán, además de lo mencionado anteriormente, más confianza en su capacidad comunicativa en lengua inglesa.
	Visita a un teatro para ver una obra in situ. La obra, en función de qué docente se encargue de la actividad (lengua castellana o lengua extranjera Inglés) será en un idioma u otro.
	Recibir la visita al centro escolar de profesionales relacionados con el mundo del teatro, así como diseñadores, sastres, maquilladores, decoradores de interiores, guionistas, relaciones públicas, actores y actrices, directores de escena...
FASE 2: Creación de la compañía de teatro.	Decisión grupal del nombre de la compañía (tormenta de ideas).
	Actividades relacionadas con las inteligencias múltiples.
	Elección de roles.
	Exposición entre compañeros de lo que se espera de cada uno de los papeles escogidos. En función del área en la que se enmarque esta actividad, será en inglés o en español.
FASE 3: Desarrollo creativo.	Planteamiento de los objetivos.
	Diseño de un horario y lectura diaria del mismo para estar contextualizado en todo momento.
	Reuniones periódicas de todos los maestros para evaluar el desarrollo del proceso de manera conjunta y hablar de los posibles problemas o mejoras.
	Reuniones periódicas de la clase-grupo para poner en común los sentimientos, dificultades, propuestas de mejora y comentarios necesarios. Evaluación durante el proceso.
	Ensayos.
FASE 4: Producción.	Actuación final.
FASE 5: Evaluación.	Evaluación final hablando sobre los sentimientos generados y las dificultades que han surgido en el proceso. Tanto alumnos como docentes.

Los posibles roles que los alumnos desempeñarán son: guionistas, maquilladores, diseñadores de vestuario, sastres, decoradores de escenario, relaciones públicas y departamento de márketing, contables, actores y actrices, directores de escena y compositores o técnicos de luz.

En cada grupo de especialistas habrá una distribución de papeles interna tal y como indican los principios del aprendizaje cooperativo: el portavoz será el encargado de comunicar las decisiones tomadas por el grupo, hablar con los profesores o con cualquier otro portavoz. Esta persona será seleccionada por los propios estudiantes que conforman el equipo de trabajo. El supervisor deberá asegurarse de que todas las personas del grupo trabajen y ofrezcan su ayuda cuando sea necesario. El coordinador, será el responsable de organizar el trabajo delegando y repartiendo tareas dentro del grupo además de distribuir y moderar los tiempos de palabra de cada estudiante y comprobar que todos están cumpliendo con su cometido. Por último, el secretario será quien tome notas de todos los acuerdos y recuerde los objetivos planificados al principio de cada clase comprobando y velando por su cumplimiento.

En relación a las inteligencias múltiples este proyecto permite a los estudiantes descubrir sus fortalezas y explotarlas al máximo. Con esto me refiero a que en las clases tradicionales del día a día muchos estudiantes no pueden demostrar su máximo potencial, pero con un planteamiento diferente como este, los alumnos pueden expresar sus habilidades. Así, por ejemplo, un alumno con dificultades en la comprensión de conceptos teóricos podría destacar en destrezas como la composición musical, el diseño de decorados, etc. Esto reforzará su autoestima y la confianza frente a sus compañeros enfatizando y demostrando sus cualidades. Los niños se pueden sentir útiles y apreciados por sus homólogos al ofrecer su ayuda. Además, como proyecto innovador algunos estudiantes que no estuvieran interesados o motivados por el estudio, pueden encontrar inspiración en determinados contenidos al estar trabajando con un fin concreto.

En este proyecto el foco se pone en el proceso, no en el producto final. El aprendizaje será progresivo incluyendo desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas y por supuesto comunicativas, además de pensamiento crítico, divergente. Incluye también valores como la autonomía, el esfuerzo compartido, el respeto mutuo y el sentimiento de responsabilidad. Por esta razón y para facilitar la evaluación final del proceso, es necesario grabar el procedimiento.

Durante las clases no solo se va a trabajar con la novela de Oliver Twist, sino que esta será el punto de partida y los contenidos se vincularán. De esta manera los estudiantes percibirán que su aprendizaje tiene sentido, entenderán su trabajo como útil y contextualizado. Si bien es cierto una hora a la semana se dedicará exclusivamente a trabajar en el proyecto y cada grupo de especialistas se reunirá con el maestro cuya área se adecúe más a su tarea para desarrollar su actividad.

5.5. Evaluación.

Como propuesta interdisciplinar, la evaluación de los estudiantes será por competencias, por lo tanto, la técnica empleada será la observación sistemática. Cada profesor que tome parte en este proyecto debe estar en constante comunicación con el resto exponiendo los aspectos tanto positivos como negativos además de proponiendo mejoras. Esta observación estará basada en los principios de la UNESCO, esto es, en los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Las producciones realizadas por los estudiantes también serán evaluadas y calificadas. Durante el proceso los niños deberán hacer un portafolio en el que se incluyan y archiven todas las tareas y reflexiones. Finalmente, será evaluado.

5.6 Competencia calve

Las competencias clave las tomamos del documento de la Comisión Europea (2019)

- **Literacy:** As to it is the ability to identify, understand, interpret and express concepts and opinions in written as well as oral form. It implies the ability to communicate effectively with others.
- **Multilingual competence:** As to it is referred to the ability of being able to use different languages appropriately and effectively for communication. Hence, it includes a historical and cultural dimension because it relies on the ability to mediate between languages and cultures.
- **Digital competence:** As to it involves the confident and critical thinking being able to distinguish between interesting and real information avoiding leftover materials.
- **Mathematical competence:** It is the ability to develop and apply mathematical thinking to solve daily problems.
- **Personal, social and learning to learn competence:** As to it includes the ability to manage interpersonal relationship, social participation understanding and being

respectful the codes of conduct rules in different societies or environments. It also includes the ability to cope with uncertainty and how to deal with unexpected situations and to manage one's own learning process.

- **Citizenship competence:** As to it is the ability to act as responsible citizen and to participate completely integrated in civic social life.
- **Entrepreneurship competence:** It refers to the ability to perform proposing ideas through creativity, critical thinking and problem solving. It includes the capacity to taking initiative and perseverance as well as the ability to work collaboratively to plan and develop projects.
- **Cultural awareness and expression competence:** It involves having an understanding and respect for different ideas and cultures. In implies expressing and developing your ideas and being able to perform according other's ideas through reaching agreements and mediating.

5.7. Objetivos generales

Los objetivos generales, se toman, como es preceptivo, del currículo y por tanto es conveniente plantearlos en la lengua vehicular del proceso, esto es, el inglés. En este Proyecto se atienden a los que siguen:

- a. Understand and appreciate the values and standards of living, learn to act in accordance with them, prepare for active citizenship and respect for human rights and pluralism inherent in a democratic society.
- b. Develop individual and team work, effort and responsibility in the study as well as attitudes of self-confidence, critical sense, persona initiative, curiosity, creativity and interest in learning, and entrepreneurship.
- c. Acquire skills for the prevention and peaceful resolution of conflict, enabling them to function independently in the family and household, as well as in social groups with which they are associates.
- d. Know, understand and respect different cultures and differences between people, equal rights and opportunities for men and women and non-discrimination of people with disabilities.
- f. Acquire, in at least one foreign language, skills to enable them to express and understand simple messages and function in everyday situations.

- g. Develop basic Maths's skills and initiative in solving problems that require elementary operations of calculation, geometry and estimates, as well as being able to apply to situations in everyday life.
- h. Know the main features of Natural Science, Social Science, Geography and Culture.
- i. Start using, for learning, the information technology and communication develop a critical mind to the messages they receive and produce.
- j. Use representation and artistic expression and start to build visual and audio-visual proposals.
- m. Develop emotional skills in all areas of personality and in their relationships with others and attitude opposed to violence, prejudice of any kind and sexist stereotypes.
- n. Promote road safety education and respectful attitudes that affect the prevention of accidents.

5.8. Objetivos específicos por áreas.

En cuanto a la Lengua Castellana y Literatura:

- Conocer las características principales del teatro y otros géneros literarios y familiarizarse con la dramatización a través del visionado o lectura de obras.
- Estudiar cómo escribir un guion y trabajar técnicas para su implementación a través de exposiciones públicas.
- Practicar destrezas como el hablar frente a una audiencia, la improvisación y la modulación de la voz.
- Distinguir entre los diferentes registros del habla y ser capaz de emplearlos apropiadamente en las distintas situaciones de la vida real, en este caso concreto podría ser al hablar con el personal de reprografía para encargar la impresión de los panfletos creados por los estudiantes encargados del máquetin.
- Comparar a través de materiales contextualizados en la misma época pero en distintos lugares, la historia y la situación tanto foránea como española. En concreto en el siglo XIX.

As to English:

- Students should be able to improve their speaking skills by practising to do little speeches during lessons.
- Students should be able to produce conversations and give arguments between partners starting from a theme given.
- Students should be able to progress in listening skills by paying attention to their classmates' speeches and watching films in its original version.
- Students should be able to be aware and check their own mistakes by studying and analysing their own productions previously filmed.
- Students should be able to develop their comprehensible reading abilities by reading given text and working them as a group.
- Students should be able to practise their written skills by producing shared and individual texts.
- Students should be able to learn about Charles Dickens and its historical time.

En cuanto a historia:

- Entender y analizar el contexto histórico mundial del siglo XIX y más concretamente en la Revolución Industrial.
- Ver películas para conocer el vestuario típico de la época, así como los comportamientos y actitudes de la sociedad teniendo en cuenta el momento político, social y económico. De la misma manera utilizar cuadros u obras pictóricas.
- Establecer un paralelismo entre Inglaterra y España en el siglo XIX siendo conscientes de la identidad propia y los diferentes ritmos de progreso en ambos países.

Relacionado con matemáticas:

- Elegir, diseñar y calcular de acuerdo a los diferentes sistemas de medida y sus aplicaciones.
- Estimar y distribuir el presupuesto del que el centro dispone para el proyecto.

En relación al área de música:

- Identificar melodías y la música característica de este tiempo histórico además de sus bailes y rituales de celebración a través del visionado de películas o videos.
- Diseñar coreografías para la obra de teatro.
- Componer pequeñas piezas musicales o seleccionar las más apropiadas a través del uso de las TICs.

- Conocer y valorar el poder de la música en las emociones, así como la intensidad del sonido.

En cuanto a plástica:

- Diseñar ropa, maquillaje y decorados para el escenario.
- Crear infografías utilizando las TICs con la intención de publicar y dar a conocer el trabajo elaborado.
- Desarrollar el pensamiento creativo.
- Inventar el nombre de la compañía de teatro. Es recomendable que sea algo similar a 'colmena' u 'hormiguero' haciendo referencia a la importancia de trabajar en grupo para lograr un objetivo común.
- Identificar las propiedades de cada color y sus efectos en las emociones.

En relación a educación física:

- Trabajar la expresión corporal y el lenguaje no verbal siendo capaces de demostrar los sentimientos requeridos a través de sus gestos.
- Bailar y seguir coreografías propuestas por los compañeros.
- Desenvolverse en un escenario siendo consciente del espacio disponible y la posición del cuerpo en él.

5.9. Contenidos.

Dado que se trata de una forma de trabajar que durará todo el curso académico y que los contenidos serán vinculados a esta forma de trabajar, todo el currículum debe ser tenido en cuenta. No obstante, voy a plasmar aquellos aspectos que considero más importantes por tratarse de funciones comunicativas y no ser contenidos tan meramente teóricos.

- Social conceptions (daily expressions and behaviours or politeness attitudes).
- Traditions, habits, routines, and celebrations. (Comparison of 19th Century and now).
- Establishment and maintenance of communication.
- Linguistic registers and its usage in different real-life situations.
- Greetings, presentations, offering/asking for permission/help, apologize.
- Expression of agreement, preferences, opinions and feelings.
- General comprehension and specific comprehension of written or oral productions given.

- Task's reformulation to make it easier according to the individual.
- Speaking rhythm through songs, films and videos.
- Phonetics: rhythm, volume, intonation and voice modulation.
- Production strategies: Planification, execution, evaluation.
- Previous knowledge support (using already known expressions, structures and vocabulary).
- Non-verbal language to accompany and ease the comprehension of the oral speech.
- Association written-pronunciation as well as meanings of symbols of abbreviations.

6. CONCLUSIONES

“Es el supremo arte del maestro despertar la curiosidad en la expresión creativa y conocimiento” (Albert Einstein. sf)

En las características o, mejor dicho, exigencias de un maestro no solo nos encontramos con el dominio de la materia a impartir, sino que además de ese <saber>, también es necesario un <ser> haciendo referencia, entre otras cosas al saber ayudar sin sustituir o anular, transmitir entusiasmo por lo que se cuenta, etc. Gran parte de la información que recibe el alumnado procede del cuerpo del docente. No hablamos únicamente de comunicación no verbal, nos referimos también a como el docente puede incorporar y transmitir el gusto y la pasión por lo que enseña y mostrar el vínculo que le une al grupo y a cada estudiante. El cuerpo es un aspecto para dar vida a lo que se enseña y para encarnar el valor que queremos que los estudiantes aprendan. Es un aspecto insustituible para establecer vínculos con los estudiantes, mostrar su cercanía y establecer las distancias. Es importante lograr la complementariedad de la expresión corporal y la narración oral buscando que ambas realidades operen en sintonía.

Es necesario atender a todas las dimensiones de una persona para lograr la educación, no limitarse al área cognitiva.

Partiendo del artículo 21 de la Constitución Española de 1978: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana”, resulta propio que dediquemos un espacio a reflexionar sobre dicho enunciado. La educación integral pretende tener en cuenta al individuo en su totalidad, teniendo en cuenta todas las dimensiones del ser humano. En la escuela traducimos esto a los ámbitos cognitivo, emocional y social. La educación integral consiste en orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la persona y hacia el fortalecimiento de los derechos del hombre y las libertades fundamentales. Se

trata de una educación integral capaz de preparar individuos autónomos y respetuosos de las libertades de los demás (Organización de las Naciones Unidas, Conferencia mundial sobre Derechos Humanos, 1993). En nuestra mano está empujar al alumnado a la realidad del mundo cotidiano para que se constituyan como personas plenas. Para ello debemos ofrecerles herramientas para que sepan cómo expresar una emoción o un pensamiento asertivamente, que sepan argumentar o aceptar los errores, etc. En definitiva, conseguir personas sociales capaces de desarrollarse en comunidad (César Bona, 2015).

Lograr un equilibrio entre respeto y confianza en la relación profesor-alumno es un reto difícil de conseguir.

Autoridad, respeto y confianza conviven diariamente en el terreno educativo sin estar reñido un balance positivo entre estas cualidades. Resulta necesario que los alumnos perciban al maestro como agente dosificador que actúa en función de lo que considera conveniente en cada momento. Para ello es necesario poseer y ejercer la autoridad sin ser autoritario, mostrar seguridad sin caer en la arrogancia y tolerar sin ser débil. Para el proyecto planteado es imprescindible que se de esta relación entre ambos agentes fundamentales del proceso.

El aprendizaje cooperativo debe utilizarse como una técnica más, pero no la única.

Para lograr mayor riqueza en el aprendizaje es necesario jugar con la motivación de los alumnos y, para eso, lo mejor es escapar de la rutina utilizando más de una estrategia metodológica. El caer en la monotonía puede provocar una situación de aburrimiento y rechazo crónico que, a medida que pasa el tiempo, será difícil de resolver. Pienso que el trabajo cooperativo tiene muchas ventajas ya que se pone el foco en el proceso de consecución de objetivos y no simplemente en el resultado final, pero, aun así, dejar de lado otras metodologías en las que se pone más atención en los logros finales o en el individuo en sí, acabaría por olvidar algunas dimensiones del ser humano que también son interesantes. Es por esto por lo que en el proyecto propuesto se combinan varias metodologías.

Trabajar con las inteligencias múltiples supone un aprendizaje individualizado y, por consiguiente, motivador.

Dado que no existe un único tipo de inteligencia, tal y como plantea Gardner (1998), es necesario tener en cuenta todos los diferentes perfiles de inteligencia existentes dentro de

un misma aula y, desde la perspectiva docente, debemos ofrecer a cada estudiante lo que necesita. No podemos pretender enseñar de una manera homogénea y mantener a los alumnos interesados, sino que en nuestra mano está potenciar sus fortalezas y ofrecer experiencias de aprendizaje donde cada inteligencia sea valorada. Es decir, tenemos que reconocer la diversidad intelectual y crear espacios de oportunidades para todas y cada una de ellas para que, de esta manera los niños se sienten motivados a compartir y demostrar su campo destacado de inteligencia.

Compartir una misma lengua no es sólo manejar un mismo código, sino participar de un mismo imaginario cultural.

A la hora de aprender una lengua extranjera nueva para nosotros, suelen intervenir ideas previas basadas en estereotipos que no solo afectan a los estudiantes, sino que habitualmente se extienden al personal docente. Es por ello por lo que, como profesionales de la enseñanza, debemos plantear una visión objetiva evitando que los estudiantes caigan en tópicos sin fundamentación alguna. Para ello, resulta necesario impregnar el proceso lingüístico con aspectos culturales de manera que no nos limitemos al mero entendimiento y decodificación de enunciados, sino que sepamos adecuar la conversación al contexto propuesto. Una de las principales herramientas es establecer un paralelismo y comparación entre culturas, utilizando la propia como punto de partida.

El arte es una realidad olvidada en la escuela.

Las disciplinas artísticas no son algo que habitualmente se trabaje en los centros escolares. En el pensamiento colectivo el arte es una disciplina de menor rango. Es decir, existe una jerarquía no escrita relativa al prestigio de los estudios encabezada por las ciencias tecnológicas o de la salud, seguidas por las ciencias sociales, para acabar con las humanidades. Por último, casi pasado por alto se encuentra el arte. Esto queda reflejado en los centros escolares tanto de primaria como de secundaria. En estos últimos existe la posibilidad de varios itinerarios de manera que cada aprendiz escoge aquel que se adecúa mejor a sus intereses y capacidades. Sin embargo, nos encontramos con que no existen apenas centros que en los que se impartan enseñanzas artísticas y los estudiantes interesados se ven obligados a cambiarse a estos centros especializados. Este proyecto pretende acercar la realidad artística al aula demostrando la validez del arte como un

instrumento para conseguir el pleno desarrollo de las competencias y despertar vocaciones desconocidas para los estudiantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- Angel, R; Camus, S y Mansilla, C. (2008). Plan de Apoyo técnico musical dirigido a los profesores de Educación General Básica, principalmente en NB1 y NB2. Tesis de Pregrado. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso.
- Almécija Plaza, I. (2012). El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura. Máster profesorado Secundaria. Universidad de Almería.
- Álvarez, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, nº10, pp.151-158.
- Ausubel, D. (1978), Citado por Ontoria, A. y otros. (1997) En: Mapas conceptuales. Una técnica para aprender. Decimocuarta edición. Madrid: Editorial Narcea.
- Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista De Claseshistoria*, Artículo N°343, p.2.
- Berger (1998) citado por Ana Paula Martínez Lanz Durán 2003. Memorias fotografía pictórica. México.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Bona, C. 2015. La nueva educación: Los restos y desafíos de un maestro de hoy recuperado de [La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy - César Bona - Google Libros](#)
- Brewster, J. et al. (1992) *The Primary English Teacher's Guide. Penguin English guides*. Penguin Books.
- Bueno, J.A. (1998) “La motivación educativa”. En González González: *Menores en desamparo-conflicto social. Estrategias de intervención*. Madrid: Editorial CCS.
- Castro, N. (2014). El uso de la Música para la enseñanza del inglés. El Lipdub. España. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8415/1/TFG-O%20410.pdf>
- Cervera, J. (1996). La dramatización en la escuela. Madrid, Bruño.
- Comisión Europea (2019). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Diario Oficial de la Unión Europea L394. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424. (Art.21 CE).

Cummins, J. 1984.*Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2000.*Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial del Estado, de 25 de julio de 2016, num. 142, pp. 34184 a 34212

Dewey, J. (1995) *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Díaz Ortega, H. (2006). “El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica”. *La revista de Educación*, pp. 9, 9-12.

Freire, P. pedagogía del oprimido (1968). Manuscrito en portugués. Publicado por: María Fiori, E. (1970). Río de Janeiro, Continuum.

Gardner, H. (1998) *Inteligencias Múltiples: la Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Grimson, A. (2008) “Diversidad y cultura: reificación y situacionalidad”, *Tabula Rasa* pp.45-67.

Guillén Díaz, C. (2004) «Los contenidos culturales», en *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), SGEL, Madrid, pp. 135-146

Halbach, A. (2012). Adapting content subject tasks for bilingual teaching. *Encuentro*, num.21, pp.34-41.

Jackson, P. W. (1968). *Life in the classrooms*. New York, NY: Rinehart and Winston.

Jáimez Muñoz, S. (2003). “El Uso de Textos Literarios en la Enseñanza de Inglés en la Educación Secundaria”. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.

- Jorquera, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, nº14. pp.1-55.
- Kroeber, A.L. and Kluckhohn, C., (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. VOL XLVII, Nº1, Massachusetts. p.47
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestodedy*. London: Gordon and Breach Science Publishers.
- Mantoussé Vega, J.L. (n.d.). *Tendiendo puentes de conocimiento: el cine en el aula de lengua extranjera*. 355–358.
- Maslow, A. (1943). A theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 96-370
- Malinowski, B. (1931). *Culture. Encyclopaedia of the Social Sciences*, vol. 4, p. 621.
- Mead, M. (1937). *Cooperation and Competition among Primitive Peoples*. New York. p.17
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *the antioch review*, vol.8. num.2, pp.193-210.
- Meyer, O. (2010) Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. *Puls*, num.33, pp.11-29.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, 2002.
- Motos, T. (1996): *Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje*, en García Hoz, V. Enseñanzas artísticas y técnicas, Madrid, Rialp
- Myers, J.L. (1927). *Political Ideas of the Greeks*. New York, p.16
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y bachillerato. Boletín Oficial del Estado, de 29 de enero de 2015, num. 25, pp. 6986 a 7003.

- Organización de las Naciones Unidas (1993). *Conferencia mundial sobre los Derechos del Hombre*. Viena.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *La vida infantil en obras Completas (tomo II)*. Madrid: Taurus. p.423
- Paredes, V. (2009) *La pintura, medio pedagógico y estratégico en la formación integral de los trabajadores sociales de la UCSG*. Ecuador.
- Palacios, J. (1984) *La cuestión escolar*. Barcelona: Editorial Laia.
- Kneller, G.F. (1967) *Introducción a la filosofía de la educación*. Editorial: Norma, Colombia.
- Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes, 2006.
- Raymond, W. (1976) *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*, Fontana and Oxford University Press, London, entrada: "Culture", pp.76-82.
- Real Academia Española. (2019) *Diccionario de la lengua española (23.ªed.)*. Consultado en <https://dle.rae.es/arte?m=form>
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y Desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Rodríguez Abella, Rosa Mª. (2004). AISPI. Centro Virtual Cervantes. El Componente Cultural en la enseñanza/aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Universidad de Milán, pp. 242-250.
- Rodríguez Marín, M.A. (2010) “La canción en el Aula de Idiomas” *Revista Digital para Profesional de la enseñanza*. Num 7, pp 1-6.
- Sánchez Rodríguez, Pablo y Leal Oliva, Adelina. 2010. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas. La influencia del cine en la enseñanza de una Lengua Extranjera*. Granada.
- Segovia García, N. (2007) *Aplicación didáctica de las actividades de cinefórum. Claves para Trabajar con el Cine en el Aula*. Vigo. Editorial: Ideaspropias, p.41.
- Solé Gallart, I. (2001). *El apoyo del profesor. Revista aula de innovación educativa*; num.101, pp. 32-43.

Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Tylor, E.B. (1871) *Primitive Culture*. USA. Cambridge University Press. Citado por White, L. (1982) *La Ciencia de la Cultura, un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Editorial Paidós.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

8. ANEXOS

Anexo I

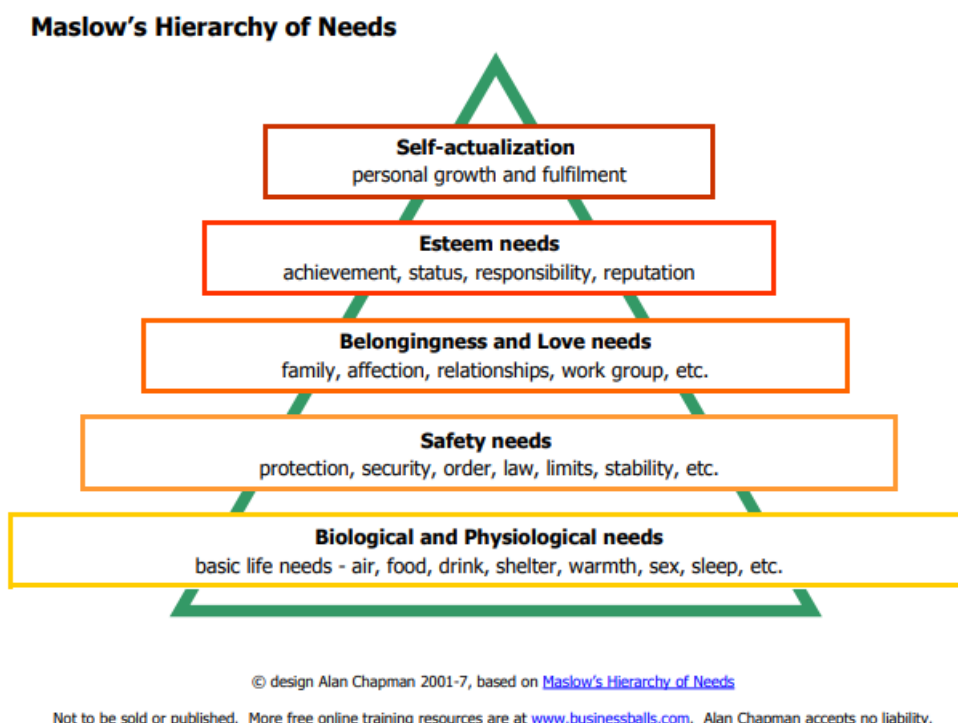


Figura 1. Imagen que muestra la pirámide de Maslow. En ella aparece reflejada la jerarquía de necesidades del ser humano.

Anexo II

PRIMER NIVEL	DISEÑO CURRICULAR PRESCRIPTIVO	COMPETENCIA DEL MEC Y LAS CCAA
SEGUNDO NIVEL	PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA	COMPETENCIA DEL CENTRO EDUCATIVO
TERCER NIVEL	PRORAMACIÓN DE AULA Y ADAPTACIONES CURRICULARES	COMPETENCIA DE CADA DOCENTE

Tabla 1: Álvarez (2001). Niveles de concreción curricular.

Anexo III:

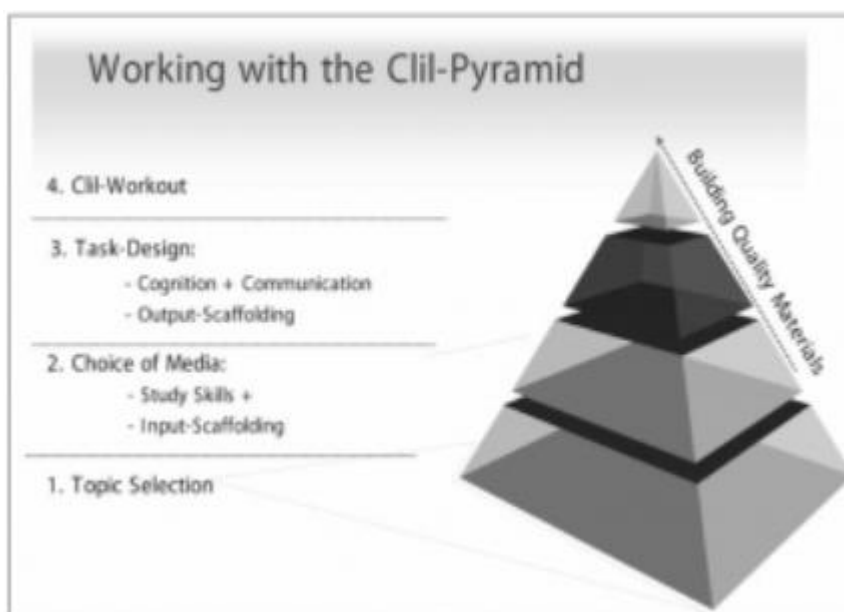
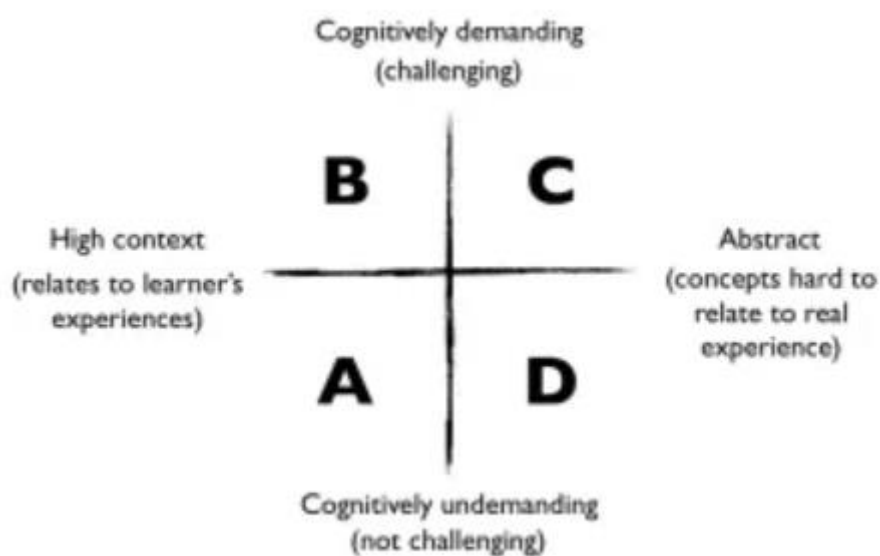


Figura 2: La pirámide CLIL, por Oliver Meyer (2010)



Anexo IV

Figura 3. Gráfica que muestra los cuadrantes propuestos por Cummins para la adecuación de las actividades en función de sus demandas cognitivas y el contexto.

Anexo V

TAXONOMÍA DE BLOOM

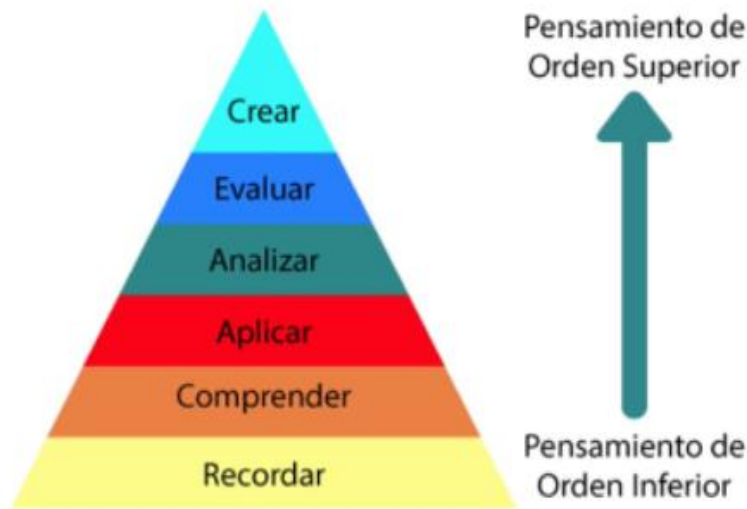


Figura 4. Imagen que muestra la taxonomía de Bloom en forma de pirámide. Hace referencia a las distintas destrezas desde destrezas de pensamiento inferiores hasta llegar a las superiores.

Anexo VI:

Bloom Taxonomy Action verbs and Activities

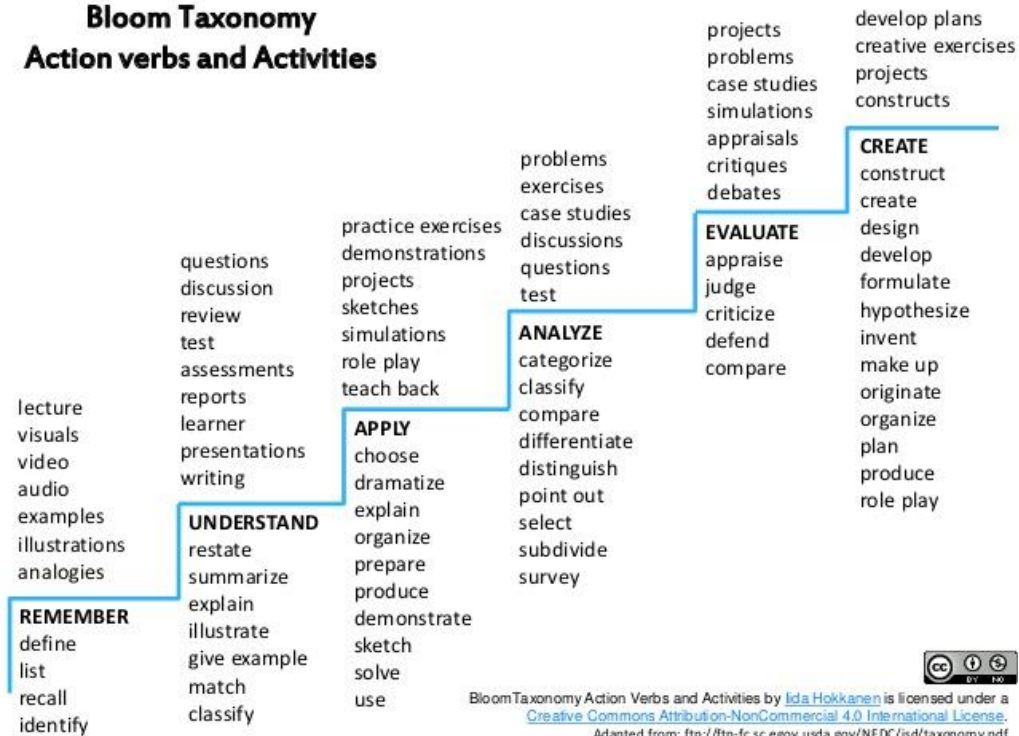


Figura 5. Imagen que muestra, en forma de escalera, sinónimos a los verbos planteados en la pirámide del anexo anterior.

Anexo VII:

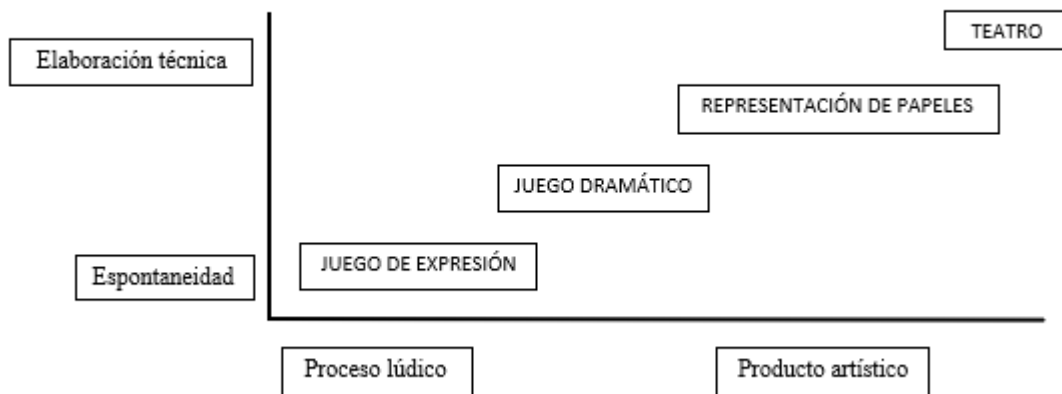


Figura 6. Gráfica que representa la progresión que debe seguirse en función de la edad y nivel de los estudiantes hasta llegar a una producción teatral. Todos estos pasos intermedios se deben a la madurez de los estudiantes y a su capacidad empática.