



# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA:  
INGLÉS**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*El microteatro como estrategia para el  
aprendizaje de la lengua inglesa. Una  
propuesta didáctica*



**Autor: Juan Fraile González  
Tutora académica: Eva Álvarez Ramos**

En coherencia con el valor de la igualdad de género, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

# Agradecimientos

Dos personas merecen un comentario especial. Gracias a Eva por su calidez, cercanía y por descubrirme la belleza de enseñar lengua. También agradezco a Marcos seguir discutiendo y construyendo conmigo un año más en contextos cada vez más amplios.

## Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado presenta una propuesta didáctica para el aprendizaje de la lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria. La propuesta se fundamenta en el uso didáctico del microteatro vinculado a la cultura snack y de un enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua extranjera. Con ello se busca diseñar una situación de aprendizaje que contribuya a adquirir las competencias comunicativa y plurilingüe siguiendo las indicaciones de la LOMLOE. Proceso de enseñanza está guiado por el uso de métodos de enseñanza para el aprendizaje activo y apoyo en un sistema de evaluación formativa y compartida. Con ello se busca aprovechar el potencial educativo del teatro de aula tanto para el desarrollo competencial como para favorecer una educación inclusiva. Finalmente, la implementación de la propuesta en un aula de sexto de primaria muestra una mejora notable de la motivación y el compromiso con el aprendizaje de la lengua inglesa.

**Palabras clave:** Microteatro de aula, Didáctica de la lengua inglesa, Educación Primaria, Teatro de aula en lengua extranjera.

## Abstract

This Final Degree Project presents a didactic proposal for the learning of the English language in Primary Education. The proposal is based on the didactic use of micro-theater linked to snack culture and a communicative approach to foreign language teaching. The aim is to design a learning situation that contributes to the acquisition of communicative and plurilingual competences, following the guidelines of the LOMLOE. The teaching process is guided by the use of teaching methods for active learning and supported by a system of formative and shared evaluation. The goal is to harness the educational potential of classroom theater, both for competency development and to promote inclusive education. Finally, the implementation of the proposal in a sixth-grade classroom shows a notable improvement in motivation and commitment to learning the English language.

**Keywords:** Classroom micro-theater, Didactics of the English language, Primary Education, Classroom theater in a foreign language.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	4
2. Objetivos.....	5
3. Justificación .....	6
3.1. Justificación del trabajo .....	6
3.2. Relación con las competencias del título.....	7
4. Fundamentación teórica.....	9
4.1 El microteatro como género literario del siglo XXI.....	9
4.1.1 Breve historia e importancia cultural del teatro.....	9
4.1.2 Importancia pedagógica del teatro.....	10
4.1.3 Cultura Snack. ....	12
4.1.4 El microteatro como recurso educativo. ....	13
4.2. Didáctica de la lengua extranjera.....	14
4.2.1 Evolución de los métodos de enseñanza de la lengua extranjera. ....	14
4.2.2 La competencia comunicativa en la lengua inglesa.....	16
4.2.3 La competencia plurilingüe .....	18
4.2.4 El teatro como recurso para el aprendizaje de la lengua inglesa. ....	19
4.3 Consideraciones pedagógicas generales para la etapa de Educación Primaria ...	20
4.3.1 Programar desde el Diseño Universal de Aprendizaje. ....	21
4.3.2 Aprendizaje basado en proyectos. ....	21
4.3.3 Aprendizaje cooperativo. ....	22
4.3.4 Evaluación formativa y compartida.....	23
5. Diseño.....	24
5.1 Contextualización .....	24
5.2. Fundamentación curricular .....	25
5.3 Metodología.....	28
5.4 Planificación de actividades y tareas .....	32
5.5. Atención a las diferencias individuales .....	40
5.6. Proceso de evaluación .....	40
6. Resultados de la implementación .....	44
7. Conclusiones.....	47
7.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo.....	47
7.2. Limitaciones y futuro de la propuesta .....	48
8. Referencias bibliográficas .....	49
9. Anexos.....	56
Anexo I Criterios de evaluación y contenidos.....	56
Anexo II Materiales en inglés para la elaboración de las obras .....	58
Anexo III Instrumentos de evaluación.....	59

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Metodologías empleadas .....	29
Figura 2. QR enlace a producciones del alumnado .....	45

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Objetivos de la etapa .....	26
Tabla 2. Competencias generales y descriptores operativos .....	27
Tabla 3. Competencias específicas del área .....	27
Tabla 4. Temporalización .....	31
Tabla 5. Materiales .....	32
Tabla 6. Sesión 1 .....	33
Tabla 7. Sesión 2 .....	34
Tabla 8. Sesión 3 .....	35
Tabla 9. Sesión 4 .....	36
Tabla 10. Sesión 5 .....	37
Tabla 11. Sesión 6 .....	38
Tabla 12. Sesión 7 .....	39
Tabla 13. Indicadores de logro .....	41
Tabla 14. Técnicas e instrumentos de evaluación .....	42
Tabla 15. Criterios de evaluación .....	56
Tabla 16. Contenidos .....	57

## **1. Introducción**

El aprendizaje de la lengua inglesa se ha convertido en un requisito imprescindible para habitar en un mundo en constante evolución y cada vez más globalizado. Desde la legislación educativa vigente se ha buscado dar respuesta a esta demanda presentando las competencias comunicativa y plurilingüe. Sin embargo, abundan las aulas de Educación Primaria en las que el enfoque de enseñanza sigue anclado a métodos de enseñanza desactualizados que conducen a una baja motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, y consecuentemente a un nivel bajo en las competencias vinculadas.

En este contexto surge la tendencia de consumir contenidos e información de forma rápida, breve y accesible, un fenómeno que se ha denominado cultura snack. En el contexto educativo esta cultura ha comenzado a influir en el uso de enfoques de enseñanza breves, visuales y atractivos que atraen la atención y facilitan el aprendizaje en pequeños periodos de tiempo. El microteatro, género literario de reciente surgimiento, está estrechamente relacionado con el fenómeno de la cultura snack y permite adaptarse a las preferencias y necesidades del alumnado del siglo XXI.

En el contexto del aula el microteatro puede convertirse en una herramienta pedagógica muy útil para que los educandos aprendan la lengua inglesa. Gracias a él los discentes pueden explorar situaciones de la vida cotidiana, asumir roles diferentes y emplear el inglés de forma real y práctica. Asimismo, lleva implícitas una serie de actividades como la improvisación, la mímica, la lectura, o la entonación que son imprescindibles para lograr un desarrollo integral de la persona. Otras ventajas relevantes de este recurso son la mejora de la inclusión, el desarrollo de la creatividad y el trabajo de la inteligencia emocional.

La motivación de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) surge a partir de estas cuestiones y de mi estancia como docente en prácticas en un contexto educativo. El grupo con el que realicé las prácticas ofrecía una oportunidad inmejorable para implementar una propuesta educativa innovadora que permitiese al alumnado mejorar en el uso de la lengua inglesa. Asimismo, se buscaba emplear de forma coherente las características esenciales del microteatro y la cultura snack para mejorar la motivación hacia el uso cotidiano del inglés como herramienta para conectar culturas.

## 2. Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos de este TFG, que parten de uno general del que se derivan varios específicos. El objetivo general es el siguiente:

- Diseñar una propuesta educativa innovadora para el aprendizaje de la lengua extranjera fundamentada en una revisión de la literatura pertinente, de forma que se proporcione una situación de aprendizaje adaptada a las demandas educativas del siglo XXI.

De este objetivo general se desglosan los siguientes objetivos específicos:

1. Profundizar en las investigaciones sobre el uso del microteatro como recurso educativo para el aprendizaje de la lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria.
2. Analizar aspectos didácticos relativos al aprendizaje de la lengua extranjera, incluyendo el desarrollo de las competencias conmutativa y plurilingüe, para elaborar una propuesta educativa adecuada al marco normativo de la LOMLOE.
3. Investigar cuestiones pedagógicas generales a fin de construir una propuesta educativa innovadora e inclusiva que permita a estudiantes de Educación Primaria desarrollar competencias propias de la lengua extranjera (plurilingüe y comunicativa).
4. Diseñar una propuesta educativa innovadora para sexto de primaria basada en el uso del microteatro como estrategia para el aprendizaje de la lengua inglesa.

### 3. Justificación

#### 3.1. Justificación del trabajo

El microteatro como género literario se encuentra notablemente influido por la denominada cultura snack. Esta es relativa a una nueva tendencia al consumo de contenidos breves y accesibles, más adaptados a las necesidades y características de la sociedad del siglo XXI (Scolari, 2021). Con su formato breve y conciso, el microteatro se adecúa a la perfección a esta cultura. En el aula se convierte en una herramienta pedagógica innovadora y motivadora para que el alumnado practique la lengua inglesa de un modo atractivo y significativo.

La competencia plurilingüe se ha convertido en un requisito cada vez más necesario en un mundo cuya característica esencial es la globalización (Carrasco y De Carlo, 2019). En este sentido, el aprendizaje de la lengua extranjera es fundamental para que el alumnado sea capaz de comunicarse en distintas lenguas, así como para conocer y apreciar el valor inherente a las distintas culturas que conforman el mundo. Por tanto, al introducir el microteatro en el aula como estrategia didáctica se fomenta el desarrollo de esta competencia, proporcionando al alumnado oportunidades en las que comunicarse en diferentes lenguas y conocer otras culturas.

Asimismo, es importante considerar que el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita a la adquisición de la competencia gramatical, como se consideraba en épocas pasadas. En la actualidad, se busca la adquisición de la competencia comunicativa para que los educandos sean capaces de emplear la lengua de forma efectiva en contextos y situaciones reales (Berenguer et al., 2016). El microteatro es muy útil para desarrollar esta competencia, pues proporciona al alumnado la oportunidad de comunicarse en inglés tratando temas propios de la vida cotidiana.

De esta forma, el teatro cobra valor para contextualizar y aplicar el aprendizaje de una lengua extranjera. El alumnado puede explorar situaciones cotidianas, asumir diferentes roles y abordar temáticas de su interés, lo que les permite entender y emplear el inglés de forma práctica y relevante. El uso del teatro es particularmente interesante para aquellos discentes con dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que proporciona un entorno atractivo en el que pueden experimentar y practicar de forma creativa y cooperativa (Báez, 2009).

Por otro lado, el uso del microteatro puede ser beneficioso para fomentar la inclusión y la participación activa de todo el alumnado. De hecho, el teatro es una forma de expresión artística que valora la diversidad y las diversas formas de comunicación. Por ello, los discentes con distintas habilidades y estilos de aprendizaje pueden encontrar en el desarrollo de una obra de microteatro un espacio en el que destacar y contribuir de forma notable (Recasens et al., 2022). Al trabajar juntos en la creación y representación de microobras de teatro pueden desarrollar un sentido de pertenencia y cooperación que potencia la inclusión en el aula.

A partir de estas consideraciones surge la motivación del presente TFG: diseñar una propuesta didáctica para trabajar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto educativo caracterizado por la amplia diversidad de su alumnado. La propuesta creada busca potenciar el desarrollo de las competencias comunicativa y plurilingüe en un grupo de estudiantes con niveles de inglés bajos y diversos. A ello se suma el interés de proporcionarles una experiencia educativa motivadora que despierte su interés hacia el uso de la lengua inglesa en contextos reales y cotidianos, convirtiéndose en los protagonistas activos de su propio aprendizaje.

### 3.2. Relación con las competencias del título

La elaboración de este TFG contribuye a reforzar el desarrollo competencial alcanzado durante el Grado de Educación Primaria. Tal y como se recoge en la Memoria del plan de estudios del título de Grado de maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (2010):

El Trabajo Fin de Grado –que supone la realización por parte del estudiante de un proyecto, memoria o estudio– supondrá, por tanto, la puesta en práctica de una amplia variedad de competencias, tanto generales como específicas, de las que se formulan en este Plan de Estudios. Mediante su realización, el estudiante demostrará la consecución de los objetivos establecidos en el Título, así como su capacidad para ejercer la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria. (p. 134).

Por otro lado, las competencias del título están reguladas por la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Dado que se trata de un TFG correspondiente a una segunda

mención, se pretende contribuir a la adquisición y mejora de competencias reflejadas en la citada orden y concretadas en la Guía docente del Trabajo de Fin de Grado del curso 2022/2023.

Cabe señalar que el trabajo presentado abarca dos partes complementarias: una revisión bibliográfica sobre aspectos vinculados a la educación y en particular a la enseñanza de la lengua inglesa, y una situación de aprendizaje diseñada a partir de la fundamentación teórica. La elaboración de estos aspectos contribuye e ilustra la adquisición de competencias propias del Grado en Educación Primaria tal y como se presenta a continuación.

En primer lugar, pueden mencionarse algunas de las competencias generales, tales como la adquisición de conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de terminología relativa a aspectos fundamentales de la educación, así como conocimiento de aspectos sociológicos y pedagógicos relacionados con el alumnado de la etapa de Educación Primaria. También se muestra un conocimiento teórico y práctico de diversas técnicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje. El diseño e implementación de la propuesta didáctica dan respuesta al desarrollo de competencias que implican la capacidad de analizar críticamente situaciones ligadas a la práctica educativa y la propia capacidad de planificar buenas experiencias de aprendizaje. Por último, se muestran habilidades de investigación e innovación ligadas a la educación, reforzadas gracias al máster cursado en esta misma universidad.

Por otro lado, la propuesta didáctica y la previa revisión bibliográfica contribuyen a la adquisición de competencias específicas de la mención de Lengua extranjera inglés. En particular, se muestran conocimientos referentes al uso de conocimiento lingüístico y sociocultural de dicha lengua, plasmado a través de una situación de aprendizaje diseñada para que el alumnado de la etapa de Educación Primaria adquiera competencias comunicativas y plurilingües.

Por otro lado, tanto la revisión bibliográfica realizada como la propia propuesta didáctica muestran el desarrollo de competencias tales como el conocimiento de corrientes didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras y del conocimiento del currículo de Educación Primaria. Asimismo, este trabajo da respuesta a las competencias relativas a la promoción del desarrollo de la lengua oral y escrita, la competencia comunicativa mediante la práctica integrada de las habilidades propias de la lengua extranjera.

## 4. Fundamentación teórica

### 4.1 El microteatro como género literario del siglo XXI

#### 4.1.1 Breve historia e importancia cultural del teatro.

La etimología de la palabra teatro proviene del griego 'theatron', que significa "lugar para ver" o "lugar para contemplar" (Ruiz, 2009, p.). Es una rama de las artes escénicas, que consiste en la representación o actuación de historias en frente del público, usando para estos fines el habla, gestos, la mímica, la danza, la música y otros elementos.

Los orígenes del teatro los encontramos en la unión de antiguos rituales sagrados para asegurar una buena caza o temporada agrícola, con los elementos emergentes en las culturas relacionados con la música y la danza. Entre el segundo y el primer milenio antes de Cristo, en el Antiguo Egipto ya se representaban dramas sobre la muerte y la vida, usando máscaras durante la dramatización (Pierrotti, 2006).

Los fundamentos de lo que posteriormente serían los modelos tradicionales de la tragedia y la comedia en occidente se asentaron en Grecia durante el siglo V a. C. Al comienzo las obras fueron representadas con un actor y un coro, pero autores como Esquilo y Sófocles comenzaron a hacer teatro con más actores, lo que a su vez llevó a construir los grandes teatros de piedra sobre las faldas de las colinas. Esquilo (*Prometeo encadenado*), Sófocles (*Antígona*, *Edipo Rey*, *Electra*), Eurípides (*Medea*, *Helena*) y Aristófanes (*Nubes*), vieron en el teatro un medio para el espectáculo y el entretenimiento, así como para la educación y la formación del espíritu ciudadano (Lesky, 2009). Ya en esa época se utilizaban una especie de camarines llamados 'skené', en donde los actores se vestían y cambiaban de trajes y además, se empleaban algunos "efectos" básicos, máscaras y disfraces. (Guzmán, 2005). Es precisamente en este momento, por ejemplo, cuando Aristóteles define y caracteriza la tragedia en su *Poética* en el 335 a. C., y cuando se define el concepto purificador de la 'catarsis'.

Durante la Edad Media el teatro se consideraba una herramienta poderosa para transmitir los misterios de la fe y las representaciones que se realizan llegan a denominarse autos sacramentales durante el siglo XVI. Precisamente en esta época renacentista el teatro adquiere gran importancia en las escuelas de Europa a través de la lectura e interpretación de obras clásicas y contemporáneas. De esta forma, el teatro evoluciona hacia un género

para experimentar, frente a la visión griega que consideraba el teatro como un lugar para contemplar.

Con el paso de los siglos, el teatro se convierte en una parte esencial de la cultura literaria y social de la mayoría de los países. En este sentido Dubatti (2015) afirma que el teatro se ha empleado durante siglos para transmitir valores a la sociedad por medio de obras que reflejan aspectos morales y culturales de cada época. Por otro lado, en tanto actividad social, el teatro permite reunir a las personas de la comunidad para experimentar o admirar una obra de arte en vivo. De esta forma, las representaciones teatrales ayudan a fortalecer lazos sociales al mismo tiempo que permiten disfrutar de una experiencia cultural (Hurtado, 2012).

Estas consideraciones acerca de la importancia del teatro son ampliamente estudiadas en el siglo XX, coincidiendo con la asimilación de la obra teatral por parte de las escuelas. Se asienta, por tanto, el uso del teatro con estudiantes de las primeras etapas educativas. De esta forma, el teatro se considera una herramienta muy apropiada para potenciar el aprendizaje, pues permite que el alumnado actúe en contextos significativos empleando los recursos proporcionados por el docente (Bolton, 1993).

#### **4.1.2 Importancia pedagógica del teatro.**

El teatro es un recurso pedagógico, para potenciar el aprendizaje, muy apropiado para diversas etapas educativas. A través de su uso el profesorado puede generar estrategias y situaciones de aprendizaje motivadoras para el alumnado, de manera que puedan aprender sobre un tema concreto a la vez que desarrollan competencias esenciales para su formación integral (Carillo et al., 2020). De este modo, el teatro se convierte en un recurso ideal para mejorar el aprendizaje individual y grupal, proporcionando una educación inclusiva y de calidad (Cruz-Colmenero, et al., 2013).

En esta línea, Cruz (2014) considera que la actuación a través del teatro es un recurso que permite desarrollar competencias sociales, emocionales, comunicativas y afectivas. También fortalece los lazos sociales y potencia la inclusión educativa al generar procesos de aprendizaje y participación (Recasens et al., 2022). Por otro lado, los estudiantes pueden desarrollar competencias cooperativas y afectivas vinculadas a la empatía durante la preparación y la actuación de una obra (Gil, 2018).

La actuación frente al público permite mejorar la competencia comunicativa, en particular la expresión oral y corporal. Según Rocha et al., (2011), para que la obra resulte interesante, los actores (estudiantes) tienen que ser capaces de comunicar y transmitir emociones, ideas y hechos de forma que surja una atmósfera inmersiva plenamente teatral. Este proceso de actuación puede convertirse en un reto cuya superación mejorará la confianza y la autoestima del alumno particularmente inseguro o tímido (Porto y Kafrouni, 2013).

Por otro lado, Gil (2018) también señala cómo la interpretación de diferentes roles favorece que los discentes adquieran habilidades como la autoconfianza, el autocontrol y la autoeficacia. Al convertirse o comportarse como otras personas pueden experimentar un amplio abanico de emociones dependiendo del personaje y el contexto representado. Esto puede serles útil para descubrir un mundo y un enfoque vital más amplio, mejorando a la vez su autoconocimiento y la comprensión de los otros (Méndez-Martínez, 2021).

Otro beneficio interesante del teatro es que favorece la creatividad y el desarrollo de la imaginación mediante la representación de personajes y roles en contextos variados (Cruz, 2014). En particular, la creación de historias inventadas es una práctica excelente para potenciar la creatividad, algo que también genera emociones a través de la exploración de los personajes de la obra (Hervitz, 2018). En este sentido, Navarro (2007), añade también la creación de contexto, escenarios y situaciones que se representan en la obra, así como su elaboración material, como herramientas para potenciar la creatividad, la motivación y la imaginación.

En consonancia con todo lo expuesto, Méndez- Martínez (2021) valora el uso curricular del teatro para mejorar aspectos como la comunicación, las habilidades sociales, el desarrollo emocional, el pensamiento crítico, la resolución de problemas o la empatía. De esta forma, también adquiere valor pedagógico en diversas áreas como herramienta para desarrollar temáticas de índole social. Por otro lado, Trozzo (2017) señala un conjunto de principios fundamentales que deben caracterizar al teatro en tanto recurso educativo:

- La creatividad e interpretación opuestas a la obediencia y la imitación.
- La valoración de la diversidad y la diferencia.
- El trabajo cooperativo y la escucha activa.

- El uso del cuerpo (junto con la palabra) como herramienta fundamental de expresión a la palabra como vehículo de expresión, aprendizaje y autorregulación.
- Literatura teatral como filosofía, como espacio de puesta en duda de la realidad.
- Teatro como juego.

#### **4.1.3 Cultura *Snack*.**

La querencia a la reducción de la extensión textual es un fenómeno de reciente interés académico. Scolari (2021) ha propuesto considerar a los textos de formato breve y condensado como si fueran *snacks* de información inherentes a una tendencia cultural cada vez más arraigada y promovida por el actual sistema mediático que “promueve la viralización, el consumo y la cultura del ‘snack’: breve, fugaz, fragmentaria y remixable, entre otras características” (Álvarez y Romero, 2024, en prensa). En los últimos años han surgido una amplia variedad de formatos textuales mínimos que forman parte de la denominada cultura *snack*: tuits, tráilers, *teasers*, cápsulas informativas, clips o posts. En el ámbito editorial también pueden señalarse nuevos formatos textuales caracterizados por su brevedad (González-Martínez, 2014).

El primer intento por definir esta cultura se encuentra en Miller (2007), quien identificó un patrón de consumo voraz orientado hacia la brevedad en la música, televisión, cine, moda y juegos. En particular, señala cómo ha cambiado el modo de consumo se ha orientado hacia los productos (incluidos los artísticos) empaquetados en pequeñas porciones que pueden ser consumidas con mayor frecuencia y rapidez. Shua (2008) apunta hacia los avances en tecnología de la comunicación como el principal motor de esta transformación caracterizada por la brevedad y la inmediatez en el consumo.

Esta emergencia novedosa de medios, contenidos, plataformas y formatos marca el camino hacia una nueva complejidad conformada por una gran variedad de agentes, interrelaciones y conflictos. Por su parte, Scolari (2021) señala tres conceptos clave que definen las características de la cultura *snack*:

- La brevedad aparece representada por la sustracción, el borrado o la esencialización.
- La miniaturización se caracteriza por una marcada estética de la contracción que implica reducir sin suprimir elementos.

- Lo efímero, entendido como aquel fenómeno que apenas tiene duración porque inmediatamente viene sucedido por otro. En este sentido, se vincula con el concepto de modernidad líquida de Bauman (2003).

Andrés-Suárez (2013) destaca cómo en el ámbito de la escritura los autores someten su proceso creativo a un régimen de reducción textual. Esto exige un desafío notable: el escritor debe crear elipsis que el lector debe ser capaz de llenar al interactuar con el texto. Por otro lado, en el proceso de miniaturización textual, los elementos son reducidos a su mínima expresión. De esta forma, los textos breves pueden construirse a partir de los principios de la brevedad y la miniaturización (Pugliese, 2021). En cuanto al concepto de lo efímero, Maltz (2022) remite a microunidades textuales caracterizadas por la constante circulación y por la inmediatez de su consumo. Volvemos de nuevo sobre lo vertido por Scolari y su concepción de la contemporaneidad cultural (siguiendo lo ya pautado por Bauman [2003]), como “una metáfora gaseosa donde millones de moléculas enloquecidas chocan y rebotan entre sí” (Scolari, 2021: 183).

En este contexto ha surgido el género de la microficción, texto que requiere un gran trabajo de comprensión por parte del lector espectador. En este tipo de textos falta mucha información que el autor ha omitido deliberadamente para que el lector la complete empleando sus competencias textuales. De hecho, esta labor de interpretación por parte del lector debe ser equivalente a la extensión y a la complejidad de las elipsis introducidas por el escritor (Gómez, 2017). Asimismo, puede considerarse como el teatro ha encontrado en el microteatro una adaptación a las transformaciones impulsadas por la cultura *snack*.

#### **4.1.4 El microteatro como recurso educativo.**

Puede establecerse una correlación entre el microteatro y el género del microrrelato, obra cuya extensión textual oscila en torno a las trescientas palabras, aunque en el caso del primero debe atenderse más bien a su duración. En este sentido, Díez (2012) señala una duración superior a un minuto e inferior a quince. Así, el microteatro es aquella obra cuya situación dramática es breve y ocupa unas pocas líneas escritas. Además de su brevedad, se caracterizan por su simultaneidad, continuidad y por mostrar escenas sencillas (Almela et al., 2013).

El microteatro ha transformado las relaciones que se construyen entre el público y los actores, lo que está notablemente condicionado por el espacio en el que se llevan a cabo.

A diferencia del teatro convencional, estas microobras suelen representarse en lugares *a priori* no considerados teatrales que son transformados en entornos poéticos por la interrelación de los actores y el público (López, 2017). Se trata, por tanto, de un espacio real que se emplea para construir el mundo representado.

A partir de las consideraciones mencionadas, pueden establecerse una serie de características esenciales del microteatro (Blanco y González, 2014): la brevedad de las obras, su representación en lugares pequeños empleando escenarios simples, la ubicación del público en torno al escenario para mantener la cercanía con la representación, el uso de temas de interés social, los diálogos emotivos que conectan con el espectador y la sucesión continua de varias obras simultáneas. Por todo ello puede considerarse como un subgénero ideal para motivar al alumnado e implicarlos en un proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela (Orozco, 2006).

A nivel pedagógico el microteatro ofrece varias ventajas relacionadas con las mencionadas previamente acerca del teatro. En primer lugar, representa un valor intrínseco esencial a todo ejercicio artístico (Fajardo et al., 2021). Por otro lado, supone un nexo en el que convergen contenidos curriculares tales como la dramatización, las problemáticas sociales, la competencia comunicativa o el juego. De este modo, surgen una serie de destrezas que potencian la formación integral del alumnado, incluyendo su capacidad para pensar de forma crítica.

A este respecto, Blanco y Balado (2015) señalan una serie de características inherentes al microteatro en el contexto de la escuela. Suele consistir en la representación de una obra cuya duración es inferior a los diez minutos y se ubica en un espacio pequeño. Se busca la cercanía con el público y se tratan temas vinculados a problemáticas sociales. Asimismo, cada obra consta de un reducido grupo de actores (entre tres y seis) y no requieren de muchos elementos técnicos o materiales para su puesta en escena.

## 4.2. Didáctica de la lengua extranjera

### **4.2.1 Evolución de los métodos de enseñanza de la lengua extranjera.**

A lo largo de los siglos se han empleado diversos métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Antes de realizar un breve recorrido histórico de ellos, es preciso aclarar lo que se entiende por método de enseñanza. Hernández (2000) lo define como un modo de enseñar una lengua, basado en una serie de procedimientos organizados que ilustran cómo la lengua debe enseñarse y aprenderse. En esta línea, Stern (1983) también considera que

un método representa una teoría sobre la enseñanza de idiomas que incluye una concepción concreta del lenguaje, así como inferencias acerca del proceso de aprendizaje del estudiante del idioma.

Un método de enseñanza está conformado por tres componentes esenciales:

- Los principios y creencias en las que se basa el método, incluyendo la dimensión lingüística, psicológica, pedagógica, cognitiva y sociológica.
- Los objetivos de enseñanza-aprendizaje, que incluyen los elementos del código lingüístico de la lengua (morfología, sintaxis, vocabulario, etc.) y componentes del ámbito de la pragmática.
- Los procedimientos y técnicas de enseñanza (Sánchez, 2009).

En base a estos principios puede considerarse que el primer método de enseñanza moderno surgió en el siglo XVIII, aunque fue desarrollado de forma profesional en el siglo XIX. El método tradicional, también denominado método de gramática y traducción, se orientaba primeramente hacia la enseñanza del latín, aunque también se empleó con otras lenguas europeas (Bonilla, 2013). Bajo este método, la lengua se enseña como un conjunto de reglas que el estudiante debe conocer y memorizar. Su principal objetivo era desarrollar la comprensión y la habilidad lectora del estudiante por medio de procedimientos de análisis deductivo y exhaustivas explicaciones de las reglas gramaticales (Zhou y Niu, 2015).

Ante los problemas de aprendizaje que surgían por el uso del método tradicional empezaron a emplearse otro tipo de métodos. En los últimos años del siglo XIX surgen los métodos directos que abogan por el uso de una didáctica más centrada en el proceso comunicativo que en la lectura y redacción de textos (Sánchez, 2009). De este modo, la gramática perdió relevancia en favor del aprendizaje del vocabulario, los diálogos y la interacción oral mediante procedimientos inductivos. Estos consistían en el uso de objetos y mímica para explicar el significado de los conceptos y el uso de la técnica de pregunta-respuesta. No obstante, a menudo se practicaban situaciones comunicativas descontextualizadas y el aprendizaje del léxico abstracto era complicado de representar (Alcalde, 2011).

El método audio-oral fue desarrollado a mediados del siglo XX en base a la teoría lingüística estructuralista y el conductismo. El proceso de enseñanza-aprendizaje se basaba principalmente en la formación repetitiva de hábitos que implican la repetición

fonética y la consolidación de estructuras gramaticales. Esta enseñanza se realiza de forma inductiva, pidiendo que el alumnado repita una estructura concreta hasta que consiga aprenderla (Richards y Rodgers, 2014). De esta forma, concede más importancia a la estructura gramatical que al vocabulario. El principal problema de estos métodos es que no lograron que el alumnado desarrollara una comunicación fluida y realista, puesto que no atendían a los diferentes estilos de aprendizaje (Sánchez, 2009).

Como respuesta a las carencias de estos métodos, fueron surgiendo una serie de nuevas propuestas basadas en distintos aspectos de la revolución cognitiva acaecida en la segunda mitad del siglo XX. Entre ellos pueden señalarse: el método de respuesta física total, basado en los principios de Piaget; sugestopedia, orientado hacia la superación de la ansiedad que sufrían los aprendices; y los enfoques comunicativos, surgidos en la década de los años 70. El principal objetivo, según estos últimos, es lograr la comunicación, de manera que la enseñanza de una segunda lengua debe partir de las funciones (Alcalde, 2011).

Por consiguiente, la enseñanza (según el enfoque comunicativo) debe orientarse hacia la comunicación real en situaciones de la vida real. Los procedimientos incluyen actividades comunicativas y actividades en las que se trabaja la gramática de forma funcional. De este modo, se orienta hacia el aprendizaje del uso y la forma de la gramática para que los estudiantes puedan emplearla y comunicarse. Así, el aprendizaje de un determinado contenido gramatical queda supeditado al uso y la utilidad que puede tener en la comunicación del alumnado (Richards y Rodgers, 2014).

Sánchez y Pérez (2020) consideran que no existe un método ideal para la enseñanza de una lengua extranjera. No obstante, puede considerarse que el enfoque comunicativo es el que más aceptación tiene en la actualidad porque permite desarrollar la competencia comunicativa y lingüística atendiendo y considerando la diversidad de estilos y necesidades educativas del alumnado.

#### **4.2.2 La competencia comunicativa en la lengua inglesa.**

El desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera ha sido reconocido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), como el principal objetivo que debe marcarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Díaz, 2002). La competencia comunicativa es, según Hymes y Bernal (1996), la capacidad que tiene una persona para construir enunciados

gramaticalmente correctos y adecuados al contexto social en el que se encuentra. Esto implica saber emplear una serie de reglas gramaticales y lingüísticas, así como reglas relacionadas con el uso contextual y cultural de la lengua.

Desde el ámbito de la didáctica de la lengua extranjera se ha ampliado el concepto para entender la competencia comunicativa como un conjunto de varias competencias interconectadas. Canale (2014) describe las siguientes cuatro competencias que conforman el conjunto:

- Competencia lingüística. Incluye el conocimiento del léxico, la morfología, la fonología y la semántica.
- Competencia sociolingüística. Supone emplear la lengua conforme a las normas de uso y las reglas de discurso que permiten interpretar los mensajes en su contexto social.
- Competencia discursiva. Es relativa al conocimiento de la organización y combinación de las formas gramaticales y significados para construir textos orales o escritos. Implica las características de la cohesión de la forma y la coherencia del significado.
- Competencia estratégica. Implica ser capaz de emplear recursos verbales y no verbales para favorecer la comunicación. Esto incluye poder ajustar el mensaje, emplear la mímica o descripciones cuando se desconoce alguna palabra.

Algunos autores como Celce-Murcia (2001) y Berenguer et al., (2016) añaden al conjunto otras dos competencias:

- Competencia pragmática. Implica ser capaz de emplear la lengua de forma comunicativa atendiendo a las relaciones que existen entre los signos lingüísticos y sus referentes, y las relaciones que se dan entre los interlocutores, el contexto comunicativo y el sistema de la lengua.
- Competencia sociocultural. Se refiere a la capacidad para emplear una lengua estableciendo relaciones entre la actividad comunicativa y los marcos de conocimiento característicos de la comunidad que habla esa lengua. Asimismo, implica ciertos comportamientos culturales vinculados a situaciones comunicativas particulares.

Estas competencias conforman, como ya se ha señalado, la competencia comunicativa que debe adquirirse en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera según el

MCERL (2002). En el plano de la enseñanza obligatoria de España, la enseñanza de las lenguas extranjeras centra su objetivo en la competencia plurilingüe, muy similar a la comunicativa.

### **4.2.3 La competencia plurilingüe**

La competencia plurilingüe se enmarca en el contexto de un mundo de creciente globalidad e interculturalidad. Ante el aumento de situaciones comunicativas en las que los hablantes emplean de forma interconectada varias lenguas, diversos expertos han considerado ampliar el abanico de la competencia comunicativa para entenderla como una competencia plurilingüe (Palou y Fons, 2019). Esta implica respetar diversos perfiles lingüísticos individuales, emplear varias estrategias que permitan hacer transferencias entre múltiples lenguas, valorar las dimensiones culturales e históricas de las lenguas y potenciar el respeto entre los interlocutores que hablan lenguas diferentes (Coste et al., 2009).

A partir del planteamiento del MCERL, Cenoz (2022) señala algunas consideraciones esenciales a esta competencia. En primer lugar, considera que esta se refiere a la capacidad de comunicarse en dos o más lenguas, incluyendo la interrelación que puede darse entre ellas. En este sentido, no se trata de una yuxtaposición inconexa entre lenguas. Por otro lado, requiere reconocer y aceptar la amplia diversidad de lenguas que puede existir en un contexto lingüístico. De este modo, los conocimientos lingüísticos que se adquieren en contextos culturales o académicos se organizan en sistemas interconectados. Asensio (2022), por su parte, considera que la competencia plurilingüe implica la capacidad de emplear dos o más lengua en dos niveles: un nivel intangible vinculado al contexto en el que se usa la lengua (sociocultural e intercultural) y un nivel tangible conectado con la estructura del código de la lengua. Por consiguiente, esta competencia abarca las dimensiones estructural y contextual de la lengua.

En el panorama nacional el plurilingüismo es reconocido como una de las ocho competencias clave en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE). En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Real Decreto 157/2022) se define la competencia plurilingüe:

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática. (p. 21)

Por tanto, esta competencia es fundamental para ser capaz de comunicarse en varias lenguas en una sociedad plural e intercultural. En este sentido, permite cohesionar varias culturas mediante procesos comunicativos complejos. En este sentido, es necesario fomentar la enseñanza de lenguas extranjeras (en particular la inglesa) a fin de que el alumnado adquiera la capacidad de actuar en un mundo global y diverso. Un recurso muy adecuado para incrementar esta competencia es el teatro de aula, cuyas características generales ya han sido expuestas en este trabajo.

#### **4.2.4 El teatro como recurso para el aprendizaje de la lengua inglesa.**

El teatro es una de las herramientas didácticas que mejor contribuyen al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Puede contribuir a la mejora de la comunicación oral a través de la interpretación de diversos roles con los que el alumnado pueda identificarse (Roca-Castro et al., 2019). Dentro del amplio abanico del teatro pueden incluirse la simulación, la mímica y los juegos de rol como recursos didácticos focalizados en la adquisición de destrezas vinculadas a la competencia comunicativa (Salazar et al., 2015). Asimismo, es una estrategia educativa muy adecuada para favorecer el aprendizaje activo, la cooperación entre docente y estudiante y la motivación hacia el aprendizaje de una segunda lengua (Carillo et al., 2020).

Rico et al., (2016) consideran que la actividad práctica y el proceso comunicativo es fundamental para que el alumnado adquiera la competencia comunicativa y plurilingüe. De hecho, a través del teatro se fomenta la fluidez oral, la cooperación, la pronunciación y la conciencia cultural. Por otro lado, también se ha señalado cómo esta actividad puede contribuir al desarrollo de la creatividad y la imaginación a través de la elaboración de personajes, escenas y situaciones nuevas vinculadas a todo tipo de problemáticas sociales.

McGovern (2017) indican la existencia de tres enfoques didácticos que pueden emplearse de forma complementaria al utilizar el teatro como recurso educativo:

- Didáctica para la gramática. Esta dimensión incluye la redacción del guion, es decir, la parte escrita del proceso teatral.
- Didáctica para el aprendizaje individual a partir del error. En esta se incluyen los juegos de rol, la improvisación y la práctica de conversaciones improvisadas similares a las de la vida cotidiana.
- Didáctica para el trabajo en equipo. Consiste en la interpretación final, la puesta en escena de diferentes personajes, ambientes y diálogos que construyen una historia.

Es interesante que la elaboración del guion se realice de forma grupal para aprovechar el ambiente cooperativo que se produce entre los estudiantes, pudiendo aprender de forma conjunta. Esta redacción colectiva contribuye significativamente a la asimilación y memorización del código gramatical de la lengua inglesa. En cuanto a la improvisación, esta implica que el alumnado sea capaz de estructurar la construcción de los personajes. Por último, la representación final tiende a mejorar en la medida en que el alumnado adquiere habilidades comunicativas en la lengua inglesa, así como expresión corporal y comunicación no verbal (Bedoya y Ramírez, 2020).

Por todo lo anterior, puede establecerse que el teatro (en cualquiera de sus dimensiones didácticas) es una herramienta excelente no solo para el aprendizaje de la lengua inglesa, sino también para desarrollar un aprendizaje experiencial, potenciar la conciencia cultural, desarrollar habilidades cooperativas y mejorar la competencia comunicativa y plurilingüe (Cerra, 2019).

#### 4.3 Consideraciones pedagógicas generales para la etapa de Educación Primaria

En la última actualización de la legislación educativa se indica que el profesorado debe emplear una amplia variedad de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza para potenciar el aprendizaje del alumnado (Decreto 38/2022). Asimismo, se indica en el Real Decreto 157/2022 la importancia de emplear métodos que otorguen al alumnado el rol protagonista y central del proceso de aprendizaje. Ante esto, cabe mencionar la relevancia que siguen manteniendo dos métodos de aprendizaje activo como son el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo. Por otro lado, también se recoge la relevancia que tiene emplear procesos de evaluación formativa orientados hacia la mejora

del aprendizaje. Todo ello puede partir de unos principios pedagógicos más generales que son los establecidos por el marco del diseño universal de aprendizaje.

#### **4.3.1 Programar desde el Diseño Universal de Aprendizaje.**

El diseño universal de aprendizaje (DUA) representa un marco pedagógico desde el que se pueden construir procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos. Se asienta sobre tres principios fundamentales, tal y como indican Cortés et al., (2022). En primer lugar, deben emplearse diversas formas de representación para transmitir la información al alumnado, tales como imágenes, videos, audios o texto. Por otro lado, el docente debe generar varias oportunidades para que el estudiante practique y mejore las diversas habilidades que se han trabajado, y proporcionar diversas formas de evaluación para poder comprobar sus aprendizajes. Por último, debe diseñarse un currículo que sea significativo y motivador para los discentes, partiendo de sus necesidades e intereses (Pastor, 2018).

En la enseñanza del inglés como segunda lengua estos principios pueden aplicarse de diversas formas. Fernández (2020) considera que es necesario practicar y presentar el vocabulario desconocido para el alumnado antes de realizar tareas de lectura, ayudando a construir esquemas representativos y resúmenes para comprender conceptos esenciales de los textos. También es útil trabajar contextos comunicativos de su interés y cercanos a su vida real. Asimismo, es importante emplear las habilidades, conocimiento y experiencias que el alumnado ha adquirido en su lengua materna como vía para favorecer la participación y el aprendizaje en la segunda lengua (Proctor et al., 2007).

#### **4.3.2 Aprendizaje basado en proyectos.**

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es un método de enseñanza que favorece el aprendizaje experiencial y activo a partir de la realización de proyectos significativos para el alumnado (Dewey, 2016). Este proceso de aprendizaje a partir de los proyectos de trabajo potencia el aprendizaje, porque implica al alumnado en una serie de desafíos que debe resolver a través de la investigación, el trabajo cooperativo y la exploración. Estos proyectos suponen la aplicación y desarrollo de habilidades propias del mundo real y tienen una cierta orientación hacia el fenómeno social (Valeriano, 2021).

Rekalde y García (2015) destacan la importancia de que el proyecto tenga un propósito final y que sea motivador para el alumnado de forma que se implique activamente en las actividades que se desarrollan. Un proyecto de aprendizaje consta de cinco fases

sucesivas: identificación del problema, investigación y análisis, planificación, desarrollo del proyecto y evaluación (Zambrano et al., 2022). En la primera fase se selecciona un tema motivador y de interés para el alumnado. A continuación, realiza una investigación profunda empleando diversas fuentes de información para poder entender el problema. Posteriormente, se elabora un plan para afrontar el problema empleando conocimientos y destrezas adquiridas en las fases previas. Finalmente, se realiza una evaluación (docentes y estudiantes) del proyecto, reflexionando sobre el trabajo, los resultados y el proceso seguido (Lloscos 2015).

Este método favorece el aprendizaje en tanto los proyectos parten del interés, las necesidades y la motivación del alumnado. Es fundamental que este asuma un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente se convierte en un guía y facilitador de herramientas útiles para realizar el proyecto y construir aprendizajes significativos (Trujillo, 2015).

#### **4.3.3 Aprendizaje cooperativo.**

En el aprendizaje cooperativo el alumnado realiza tareas y actividades en pequeños grupos apoyándose y cooperando para alcanzar objetivos de aprendizaje comunes (Johnson y Johnson, 2014). Se trata de un enfoque metodológico muy adecuado para grupos en los que hay una diversidad amplia de estilos y ritmos de aprendizaje. Asimismo, es muy beneficioso para el desarrollo de habilidades sociales y afectivas en contextos comunicativos y de cooperación (Boix y Ortega, 2020). Por tanto, este método implica que el alumnado debe emplear múltiples estrategias de aprendizaje para alcanzar los objetivos comunes al grupo, lo que incluye habilidades de cooperación.

Respecto al tipo de agrupamientos, la mayoría de los expertos coinciden en emplear los heterogéneos para que los miembros del grupo puedan aportar en virtud de sus capacidades y potencialidades, lo que resulta en beneficio para el aprendizaje colectivo (Juárez et al., 2019). Por otro lado, el aprendizaje cooperativo es un método ideal para adquirir competencias en situaciones comunicativas que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (Fontes et al., 2019).

En este sentido, surge un gran potencial en la adquisición de destrezas comunicativas a través de la interacción cooperativa. De hecho, este aprendizaje se ve reforzado por la función metalingüística de la lengua. En la práctica, esto implica que el alumnado puede

corregir, en los respectivos grupos conformados, el proceso de comunicación que envuelve el contexto de las actividades realizadas en el aula (Gainza y Montejo, 2015).

#### **4.3.4 Evaluación formativa y compartida.**

La evaluación formativa y compartida representa un modelo evaluativo que se inserta armónicamente en el proceso de enseñanza aprendizaje para que el alumnado pueda valorar su nivel de desarrollo y aprendizaje (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Este enfoque está conformado por dos dimensiones complementarias: la evaluación formativa y la evaluación compartida.

La evaluación formativa ha sido definida por Black y Wiliam (2009) como un sistema orientado hacia la mejora general del aprendizaje y la formación integral del alumnado. Su implementación requiere que el docente proporcione retroalimentación para que el alumnado pueda mejorar. Fraile et al. (2013) distinguen tres beneficios fundamentales del uso de la evaluación formativa: el aprendizaje del alumnado mejora, la práctica docente mejora y con carácter general se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación compartida es relativa a la implicación del alumnado en el proceso de evaluación de su aprendizaje y del de sus compañeros (Gago y Peris, 2019). Esto implica la adopción de un rol activo en la evaluación de su aprendizaje, lo que redundará en mayor compromiso y responsabilidad (Cerbin y Mezaske, 2007). López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) identifican varios procesos relacionados con la evaluación compartida, tales como la coevaluación, la autoevaluación, la calificación dialogada o la autocalificación.

## 5. Diseño

### 5.1 Contextualización

Se presenta una propuesta didáctica titulada *Microteatro sostenible* siguiendo las indicaciones establecidas en el Artículo 2 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (de ahora en adelante Real Decreto 157/2022). En base a dicho artículo, una situación de aprendizaje consiste en una serie de actividades cuyo diseño orienta al alumnado hacia la adquisición y el desarrollo competencial. La estructura general de las situaciones implica la existencia de una determinada problemática que dirige la práctica hacia la creación de un producto final o solución mediante las actividades realizadas. La propuesta se funda en los principios pedagógicos recogidos por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Tal y como se establece, es preciso realizar proyectos significativos y motivadores para los discentes dentro del horario escolar (LOMLOE, 2022, p. 21).

La propuesta ha sido diseñada para un grupo de 6.º de Primaria del CEIP Fray Juan de la Cruz, un centro de titularidad pública ubicado en el casco histórico de la ciudad de Segovia. Desde el centro se apuesta por el desarrollo de una conciencia social y cívica a través del desarrollo de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por ello, esta situación de aprendizaje se enmarca dentro de las líneas de actuación del centro.

El grupo al que está destinada la propuesta cuenta con diecisiete estudiantes con características muy diversas. El alumnado a menudo tiene un comportamiento inapropiado y poco compromiso con el trabajo del aula. Destaca la presencia de ritmos de aprendizaje muy diferentes y un nivel general de inglés notablemente bajo. Sin embargo, seis estudiantes tienen una competencia comunicativa y plurilingüe elevada, lo que les ha permitido participar en el programa *Erasmus +* y realizar intercambios estudiantiles con Grecia y Polonia. Por otro lado, el alumnado de esta clase ha participado anualmente en una obra de teatro escolar, siendo una actividad muy atractiva para ellos y una herramienta muy beneficiosa para fomentar su aprendizaje.

La elección del microteatro responde a la búsqueda de una estrategia didáctica que sea motivadora para este grupo de estudiantes, a la par que permita atender a los distintos ritmos de aprendizaje presentes en el aula. En base a los principios pedagógicos

presentados en el marco teórico de este TFG, se busca emplear la elaboración de obras de microteatro como herramienta para tratar problemáticas sociales y mejorar las competencias comunicativa y plurilingüe de los estudiantes. Las obras serán creadas e interpretadas en inglés por los propios niños, que abordarán ciertos problemas sociales de actualidad, así como algunas posibles soluciones.

Tal y como se ha expuesto previamente, el teatro es un recurso muy apropiado para potenciar el aprendizaje del alumnado con dificultades en la lengua inglesa, así como para mejorar la inclusión en el aula. La elaboración de las obras se realiza de forma gradual y adecuada a los ritmos de aprendizaje, aprovechando la metodología del aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa para mejorar el proceso. De este modo, se formarán grupos de trabajo en los que cada estudiante podrá encontrar apoyos para realizar las actividades. Una vez se hayan creado las obras tendrá lugar la presentación y dramatización final, muy útil para que el alumnado mejore su comunicación oral en la lengua inglesa.

El producto final que se espera construir es una obra de microteatro concebida de forma holística a través de la creación del guion, la decoración y la propia dramatización. Para comenzar se trabajará la contextualización de situaciones reales vinculadas a las temáticas de cada obra, que serán elegidas por el alumnado. El proceso incluye la redacción en inglés de una breve sinopsis de la escena ideada, y la creación y descripción de personajes atractivos. Esto supone abordar aspectos emocionales relacionados como la personalidad, el comportamiento social y la vestimenta, lo que proporcionará mayor profundidad a las obras. A lo largo del proceso habrá espacio para practicar la pronunciación, la improvisación y la dramatización empleando la lengua inglesa. Todo ello conduce a la creación de una obra breve redactada en inglés que representarán frente a un decorado elaborado por ellos.

## 5.2. Fundamentación curricular

### **5.2.1. Objetivos de la etapa a los que se pretende contribuir.**

En el Real Decreto 157/2022 se presentan los objetivos de la etapa de Educación Primaria a los que se pretende trabajar con esta propuesta didáctica (véase Tabla 1).

**Tabla 1***Objetivos de la etapa de educación primaria en función de las dimensiones de la persona*

<b>Dimensiones</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Físicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aceptar el propio cuerpo y el de los otros y respetar las diferencias.</li> </ul>
<b>Cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expresión y comprensión oral y escrita.</li> <li>● Lectura (fonológica) y comprensiva.</li> <li>● Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</li> <li>● Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, la Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.</li> <li>● Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.</li> </ul>
<b>Procedimentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprender a aprender. Estrategias de aprendizaje.</li> </ul>
<b>Dimensión psíquica, emocional, actitudinal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desarrollo del hábito estudio y trabajo, de la responsabilidad, (desarrollo de hábitos de lectura).</li> <li>● Actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad, espíritu emprendedor.</li> </ul>
<b>Dimensión ética/social. Educación en valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conocer y apreciar los valores. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</li> <li>● Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo.</li> <li>● Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.</li> </ul>

### **5.2.2. Descriptores operativos que se desarrollan, vinculados a los criterios de evaluación y competencias específicas.**

En la Tabla 2 se presenta la relación entre las competencias clave y los descriptores operativos, las competencias específicas del área de lengua extranjera y los criterios de evaluación.

**Tabla 2***Competencias clave y descriptores operativos*

<b>Competencias Clave</b>	<b>Descriptores operativos</b>
CCL, CP, CD, CPSAA, CC, CE, CCEC	CCL1, CCL2, CCL4, CCL5, CP1, CP3, CD1, CD2, CD4, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CC3, CC4, CE1, CE3, CCEC2, CCEC3, CCEC4
<b>Competencias específicas del área de Lengua extranjera</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
1, 2, 3, 4 y 5 (véase Tabla 4).	1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 5.3 (véase Tabla 5)

**5.2.3 Competencias específicas.****Tabla 3***Competencias específicas y descriptores operativos vinculados*

1. Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, haciendo uso de diversas estrategias y recurriendo, cuando sea necesario, al uso de distintos tipos de apoyo, para desarrollar el repertorio lingüístico y para responder a necesidades comunicativas cotidianas. (CCL2, CP1, CD1, CPSAA5, CCEC2.).
2. Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada, mediante el empleo de estrategias como la planificación o la compensación, para expresar mensajes breves relacionados con necesidades inmediatas y responder a propósitos comunicativos cotidianos. (CCL1, CP1, CD2, CPSAA5, CE1, CCEC4).
3. Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a necesidades inmediatas de su interés en intercambios comunicativos respetuosos con las normas de cortesía. (CCL5, CP1, CPSAA3, CC3, CE1, CE3).
4. Mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación. (CCL5, CP1, CP3, CPSAA1, CPSAA3).
5. Reconocer y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando sobre su funcionamiento e identificando las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas en situaciones conocidas. (CD2, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CE3).

En esta situación de aprendizaje se busca el desarrollo de las anteriores competencias específicas, así como los descriptores operativos vinculados, en base a las indicaciones del Real Decreto 157/2022 (véase Tabla 3).

#### **5.2.4. Criterios de evaluación y contenidos de las áreas.**

Los contenidos del área de lengua extranjera y sus correspondientes criterios de evaluación que se trabajan en esta situación de aprendizaje se han tomado del Decreto 38/2022. Los contenidos que se desarrollan en la propuesta incluyen los tres bloques del área de lengua extranjera: comunicación, plurilingüismo e interculturalidad. En las Tablas 4 y 5 se presentan los criterios de evaluación y los contenidos respectivamente (véase Anexo I).

#### **5.2.5. Contenidos de carácter transversal.**

En esta propuesta se trabajan contenidos transversales conforme a las indicaciones del Real Decreto 157/2022 y del Decreto 58/2022. De esta forma, se busca el desarrollo de la comprensión lectora, la mejora de la expresión escrita y oral, la conciencia crítica sobre el uso de las TIC, el reconocimiento de valores cívicos y aspectos emocionales, así como el desarrollo de la creatividad.

### 5.3 Metodología

#### **5.3.1 Métodos: estilos, estrategias y técnicas.**

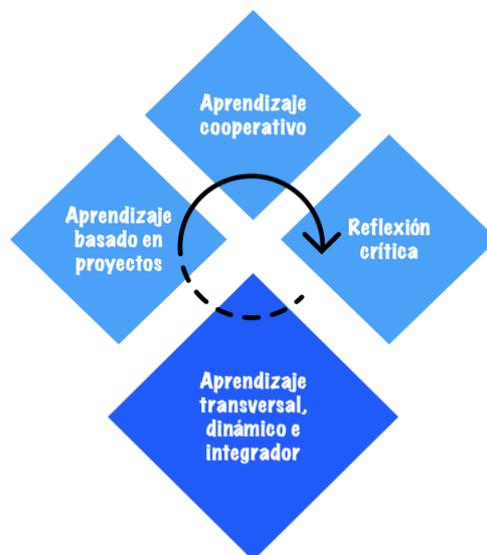
En la LOMLOE (2022) y el Real Decreto 157/2022, se indica la importancia de combinar diversos enfoques metodológicos que incluyan metodologías activas para que el alumnado pueda desarrollar un aprendizaje significativo. Tal y como se indica en el Anexo III del Real Decreto, debe emplearse una metodología que convierta a los estudiantes en protagonistas activos de su proceso de aprendizaje.

En esta línea, el profesorado debe realizar una selección de metodologías que integren estilos, técnicas y estrategias de enseñanza variadas, tal y como se recoge en el Decreto 38/2022, de 30 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en Castilla y León (en adelante Decreto 38/2022). Asimismo, en Anexo II.A del citado documento se apuesta por la transversalidad, la inclusión educativa, la interdisciplinariedad y las metodologías activas. De esta forma, se entiende que el uso de múltiples metodologías activas es fundamental para adecuarse a

las distintas realidades educativas. En esta situación de aprendizaje se emplean varias metodologías, atendiendo a las indicaciones del Decreto 38/2022 y a los principios pedagógicos presentados en el marco teórico de este TFG. Se emplearán estrategias propias del aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, así como la reflexión crítica. El aprendizaje cooperativo estará presente durante todo el proceso de elaboración de las obras, brindando a los discentes la oportunidad de colaborar para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes. Se fomenta así una participación activa de todo el alumnado, contribuyendo a alcanzar un aprendizaje significativo. Asimismo, el trabajo grupal favorece el desarrollo de habilidades emocionales y sociales como son la empatía, la comunicación y la escucha activa. Los agrupamientos se formarán atendiendo a las características individuales y grupales del aula, con el propósito de maximizar el aprendizaje y las oportunidades de cooperación. Se asignan roles propios de esta metodología para lograrlo: coordinador, director, secretario y vocal y director.

### **Figura 1.**

*Metodologías empleadas*



Esta metodología se combinará con el aprendizaje basado en proyectos, de forma que la elaboración holística de la obra será la problemática que conduce el proceso de aprendizaje. Tal y como se ha señalado en el marco teórico, los proyectos de aprendizaje contribuyen a que el alumnado participe de forma activa en el aprendizaje, al convertirse en protagonista del proceso. En esta propuesta didáctica cada grupo de estudiantes tendrá autonomía para elegir la temática de su obra, así como para concebir y crear los personajes

que aparecen en ella. De esta forma, el alumnado asumirá el reto de abordar de forma creativa su propia obra de teatro, lo que implica realizar ciertas reflexiones críticas acerca de la problemática social que se elija.

El docente asumirá el rol de guía y facilitador de aprendizaje en el proceso de aprendizaje de los discentes. Este rol será especialmente beneficioso gracias a la implementación de un proceso de evaluación formativa y compartida. Esto le permitirá orientar y adaptar el proceso de enseñanza para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. De este modo, la retroalimentación constante y los procesos de autoevaluación permiten que el alumnado pueda aprovechar mejor las oportunidades de aprendizaje.

El conjunto de aspectos metodológicos presentados busca proporcionar un aprendizaje transversal, dinámico e integrador a través de la propuesta del microteatro en inglés. Para ello se emplearán una serie de técnicas propias de la didáctica de la lengua inglesa como son el *question and answer*, el *role play*, la mímica y la dramatización.

### **5.3.2 Organización del alumnado y agrupamientos.**

Los agrupamientos deben ser diversos y varios en la etapa de Educación Primaria, tal y como se indica en el Anexo II.A del Decreto 38/2022. En esta propuesta didáctica el trabajo será mayoritariamente grupal, aunque también habrá momentos de trabajo autónomo e individual. Para ello se formarán grupos heterogéneos apostando por un equilibrio entre las capacidades y los potenciales que deben desarrollarse. Se agrupa a la clase en tres equipos, dos de ellos de seis estudiantes y el otro de cinco. Los grupos se organizan de forma interna estableciendo roles de trabajo, repartiendo y asumiendo responsabilidades de acuerdo con los principios del aprendizaje cooperativo.

### **5.3.3 Cronograma y organización del tiempo.**

La situación de aprendizaje está programada para realizarse en siete sesiones que se distribuyen a lo largo de tres semanas para adecuarse al horario de la clase. Para ello se cuenta (de forma flexible y en función de las necesidades) con las horas que tienen asignadas las áreas de inglés y plástica. Se tendrán en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado y se favorecerá la autonomía, la responsabilidad, la comunicación, la reflexión y la autorregulación del aprendizaje, atendiendo a las pautas indicadas en el Decreto 38/2022.

La propuesta sirve como refuerzo y profundización de varios contenidos que ya había trabajado previamente el grupo. En particular, habían estudiado los tiempos verbales del presente simple y continuo, el pasado simple y continuo, la descripción de las personas y algunas problemáticas sociales (a través de lecturas del libro de texto del inglés). De este modo, se genera un espacio antes de continuar con el siguiente contenido de la programación de aula, en este caso, la introducción del futuro simple. En la Tabla 4 se muestra un cronograma de las sesiones, las fechas correspondientes y las fases de la situación de aprendizaje.

**Tabla 4**

*Cronograma y fases de la situación de aprendizaje*

<b>Fase Motivación</b>		<b>Fase desarrollo</b>				<b>Fase presentación</b>
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Lunes 10 de abril	Martes 11 de abril	Lunes 17 de abril	Martes 18 de abril	Lunes 24 de abril	Martes 25 de abril	Martes 9 de Mayo

#### **5.3.4 Organización del espacio.**

El espacio se organizará atendiendo a los principios señalados en el Anexo II.A del Decreto 58/2022, disponiendo del aula habitual del grupo. La distribución será flexible y adaptable a las necesidades de los discentes en la realización de las actividades de aprendizaje. Se organizarán las mesas en tres islas de trabajo para favorecer las dinámicas de interacción grupal. El aula dispone de sendas pizarras (digital y analógica) que se emplearán en varias actividades. La representación final se realizará en un espacio de la biblioteca del centro específicamente diseñado para tal fin.

#### **5.3.5 Materiales y recursos.**

Los recursos que se emplean en la propuesta se dividen en materiales, humanos y espaciales, tal y como muestra la Tabla 5.

**Tabla 5***Recursos*

<b>Espaciales</b>	<b>Materiales</b>	<b>Humanos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula habitual</li> <li>● Biblioteca del centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ejemplo de microobra de teatro.</li> <li>● Cartón reciclado.</li> <li>● Pintura y rotuladores.</li> <li>● Cartulina.</li> <li>● Ordenadores con conexión a internet.</li> <li>● Diccionarios inglés-español.</li> <li>● Video sesión 1<sup>1</sup></li> <li>● Video sesión 5<sup>2</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Docente habitual.</li> <li>● Docente en prácticas.</li> </ul>

#### 5.4 Planificación de actividades y tareas

En el Anexo II.C del Decreto 38/2022 se ofrece un modelo de situación de aprendizaje que consta de tres fases: motivación, desarrollo y presentación. La propuesta que se presenta en este TFG sigue este modelo, distribuyendo las siete sesiones según el cronograma presentado en la Tabla 4 (ver p. 32 de este documento). En la primera sesión da comienzo la fase de motivación, presentando la problemática y evaluando el nivel inicial. Las siguientes cinco sesiones se destinan a la práctica de los contenidos y la elaboración del producto final, en este caso una microobra de teatro desde una concepción holística. Finalmente, la séptima sesión corresponde a la fase final de la situación de aprendizaje en la que se presenta el producto final.

Cada sesión consta de una división interna en tres siguiendo el modelo de la estructura de Vílchez (2015). De este modo, tienen una parte de iniciación y exploración que servirá para introducir el tema de la sesión, una segunda parte de desarrollo en la que se avanza sobre los modelos iniciales y una parte final en la que se evalúa y sintetiza la información. En cada sesión se indican los objetivos didácticos que se pretende alcanzar, así como los indicadores de logro que se evaluarán, los cuales aparecen descritos en la Tabla 16 en el epígrafe 5.6 de este documento.

**Tabla 6**

*Sesión 1*

---

<b>Sesión 1. Fase motivación</b>	
<b>Objetivo específico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Elaborar la sinopsis de una microobra de teatro que aborde una problemática social.</li><li>● Crear una lista de vocabulario en inglés relacionado con la temática de la obra.</li></ul>

---

### **Desarrollo de la sesión**

---

#### **Inicio**

La sesión comienza con una presentación de la situación de aprendizaje. Se introduce un video de una obra de microteatro juvenil como elemento motivador (ver Tabla 8 materiales). Para conectar con aprendizajes previos se pregunta las diferencias que existen entre el microteatro y el teatro. Se aclaran las diferencias a fin de que entiendan la importancia de lo que van a crear.

Se explican los agrupamientos y cómo se va a trabajar, incluyendo los aspectos relacionados con el sistema de evaluación. El producto final que van a realizar es la presentación de una obra de microteatro escrita por ellos mismos en inglés.

#### **Desarrollo**

A continuación, se realiza una lluvia de ideas sobre posibles temáticas en gran grupo. Se mencionan los ODS para orientar las propuestas, indicando que se busca crear una obra con una duración inferior a cinco minutos. En caso de que no surjan propuestas puede mencionarse alguna problemática social de actualidad. Acto seguido el alumnado comienza a trabajar en los grupos previamente formados para elegir la temática que van a desarrollar. Es importante que sea un tema motivador para ellos y a la vez socialmente relevante. Dispondrán de cinco minutos para reflexionar y elegir la temática.

En este primer punto deberán pensar la idea general de su obra, no será necesario registrarla. Después se destinan otros diez minutos a elaborar una lista de vocabulario en inglés relacionado con el tema de la obra. Para ello podrán emplear diccionarios en soporte físico y online.

Una vez hayan concluido la lista de vocabulario podrán comenzar la redacción de la sinopsis de la obra que desean crear. Para ello se realiza un recordatorio breve en la pizarra y de forma oral sobre el uso de *present simple tense*, recalcando que es el tiempo verbal que deben emplear en la sinopsis. El texto tendrá una extensión aproximada de 50-100 palabras y debe mencionar a los personajes que intervienen, así como la situación que acaece en su obra. Se espera que empleen oraciones sencillas para construir el texto,

---

pudiendo apoyarse en los diccionarios y los docentes. Dispondrán de veinticinco minutos para completar esta tarea.

### **Cierre**

Los últimos diez minutos de la sesión se destinan a poner en común las ideas que ha desarrollado cada grupo. El docente realiza preguntas en inglés acerca del tema de la obra, los personajes que intervienen y la situación que describen. Se busca un diálogo sencillo entre toda la clase. Para ello se utilizan los interrogativos (ya los han trabajado previamente). Finalmente, se destinan los últimos minutos a realizar la autoevaluación de la sesión empleando los instrumentos pertinentes (ver epígrafe 5.6 Evaluación).

---

**Indicadores de logro.** 2.2, 3.1, 4.2, 5.3

---

**Tabla 7**

*Sesión 2*

---

### **Sesión 2. Fase desarrollo**

---

#### **Objetivo específico**

- Redactar el guion de una microobra de teatro en inglés a partir de una sinopsis breve.
  - Leer en voz alta y realizando una pronunciación adecuada los guiones escritos.
- 

### **Desarrollo de la sesión**

---

#### **Inicio**

Para comenzar se explica que el propósito de la sesión es aprender a elaborar el guion de una obra de teatro a partir de una sinopsis. La primera actividad se va a realizar en parejas. Cada una recibe un texto de aproximadamente cien palabras que presenta una breve obra de teatro en inglés sobre temas de interés juvenil (fiestas de cumpleaños, aventuras y concursos escolares, ver Anexo II). En la pizarra digital se presenta un ejemplo de guionización de una sinopsis que servirá de modelo. Se realiza una lectura grupal del texto y se invita a dos estudiantes a leer el guion de ejemplo.

#### **Desarrollo**

A continuación, cada pareja realiza una lectura comprensiva del texto durante diez minutos, disponiendo de diccionarios para buscar vocabulario que no comprendan. Deberán hacer uso de habilidades propias de un proceso de lectura *top-down*, como son *skimming* y *scanning*, a fin de extraer la información relevante para poder elaborar el guion. Después proceden a guionizar la obra siguiendo el ejemplo presentado. En caso de que resulte complicado podrán redactar la idea de guion en español para después construirla en inglés. Se recalca que los diálogos deben durar entre dos y tres minutos.

---

---

También se indica que deben emplear tiempos verbales que conocen en inglés. Para ello se revisa, empleando la pizarra, el uso del *present simple tense*, *past simple tense* y *past continuous tense*. Se hace un recordatorio rápido dado que ya lo han trabajado previamente. Los docentes actúan de guía para apoyar a los grupos en la guionización, especialmente si precisan la construcción de oraciones más complejas. Dispondrán de diccionarios para buscar vocabulario. Se dedicará media hora para esta actividad.

### **Cierre**

Una vez han concluido la redacción de los guiones cada pareja realiza una lectura en voz alta. Esta actividad sirve como una primera introducción a la dramatización, por lo que deberán centrar la atención en la entonación. Una vez se han leído todos los guiones, cada grupo (de seis) realizará el proceso de autoevaluación (ver epígrafe 5.6 evaluación).

---

**Indicadores de logro** 1.1, 2.1, 2.3, 4.2, 5.2, 5.3

---

## **Tabla 8**

### *Sesión 3*

---

#### **Sesión 3. Fase desarrollo**

---

#### **Objetivo específico**

- Construir los personajes que aparecen en la obra, registrando por escrito una descripción breve en inglés.
  - Realizar correcciones y mejoras de las sinopsis creadas en la primera sesión.
- 

#### **Desarrollo de la sesión**

---

#### **Inicio**

Para comenzar cada grupo revisa la sinopsis de la obra que redactaron en la primera sesión. En la ficha de autoevaluación y en la propia sinopsis el docente añade comentarios con sugerencias de mejora. Dispondrán de quince minutos para hacer una lectura comprensiva y realizar las propuestas de mejora necesarias. A continuación, se explica cómo pueden crearse personajes interesantes.

#### **Desarrollo**

En grupo, deberán redactar una descripción sencilla de cada uno de los personajes de la obra. De forma individual, cada estudiante dispondrá de cinco minutos para pensar cómo será su personaje, buscando que sea interesante. En la pizarra digital se presenta un ejemplo de descripción de un personaje (en inglés) en la que se menciona su nombre, la ropa que lleva y algún rasgo de su personalidad. Después se realiza una lluvia de ideas para recordar vocabulario útil para describir a las personas. Se buscan palabras

---

---

relacionadas con el carácter, como: *nice, friendly, smiling, o moody*.

A continuación, deberán registrar por escrito en aproximadamente treinta palabras, una descripción de su personaje. Deben emplear el *present simple* tense para construir las oraciones. También pueden añadir algún aspecto relacionado con la motivación o la opinión del personaje acerca de la temática de la obra. Los docentes dan algunas pautas sobre cómo pueden preguntar a sus compañeros para construir el personaje, actuando ellos como guías. Dispondrán de quince minutos para crear la descripción de cada actante.

### **Cierre**

Para terminar, se destinan cinco minutos para presentar personajes. Se forman parejas dentro de cada grupo para que cada estudiante presente su personaje a un compañero. Cada estudiante realiza preguntas a su compañero, que debe responder como si fuera el personaje creado. De este modo, cada estudiante comienza a asumir el rol del personaje que va a representar. Los docentes podrán dar *feedback* sobre la pronunciación y la gramática, apoyando a los discentes en la creación de preguntas y respuestas. Finalmente, cada grupo realiza el proceso de autoevaluación.

---

**Indicadores de logro**      1.1, 2.2, 3.1, 5.2, 5.3

---

## **Tabla 9**

### *Sesión 4*

---

#### **Sesión 4. Fase desarrollo**

---

<b>Objetivo específico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Crear el primer borrador del guion de la obra de teatro.</li></ul>
----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

#### **Desarrollo de la sesión**

---

### **Inicio**

La sesión comienza entregando a cada grupo sus materiales revisados, así como su hoja de evaluación. Dispondrán de unos minutos para comprobar las correcciones y valorar cómo mejorar sus propuestas. También se explica que se va a comenzar con la creación del guion de la obra siguiendo las mismas estrategias que se emplearon en la segunda sesión. Para ello deberán partir de la sinopsis que han elaborado y de las descripciones de los personajes.

### **Desarrollo**

Cada grupo trabaja en la elaboración del guion, haciendo un primer borrador en papel. Los guiones deben ser coherentes con las sinopsis y con los personajes, por lo que se

---

---

recuerdan los ejemplos vistos en las sesiones anteriores. También se indica que deben basarse en el vocabulario que han ido registrando y en el uso de los tiempos verbales que conocen. También disponen de diccionarios para completar vocabulario. Los docentes pasarán por los grupos para revisar los guiones, pudiendo hacer sugerencias de mejora. Dispondrán de cuarenta minutos para el trabajo (en caso de no terminar se termina en sesiones posteriores).

### **Cierre**

Para terminar cada grupo realiza una lectura conjunta en voz alta de su guion (cada estudiante su personaje). Los docentes dan retroalimentación sobre la entonación y pronunciación. Finalmente deberán realizar la autoevaluación de la sesión (ver epígrafe 5.5 evaluación).

---

**Indicadores de logro.** 1.1, 2.1, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 5.3

---

## **Tabla 10**

### *Sesión 5*

---

#### **Sesión 5. Fase desarrollo**

---

<b>Objetivo específico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Crear los decorados y disfraces de la obra utilizando materiales reciclados.</li><li>● Revisar y mejorar los guiones de las obras.</li></ul>
----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

#### **Desarrollo de la sesión**

---

### **Inicio**

Esta sesión y la siguiente se destinarán a dos tareas: creación de decorados y revisión final de las obras. Los decorados y los disfraces se crearán utilizando cartón reciclado y papel de periódico. Para ello cada grupo dispondrá de una caja grande que servirá para crear decorados fáciles de desplazar. La idea es que pinten (siluetas negras rellenas de color) sobre la superficie de cartón el espacio en el que se desarrolla la obra.

Antes de empezar se presenta un video que muestra un time lapse sobre el montaje del decorado de una obra de teatro como elemento motivador (ver Tabla 8 materiales). A partir de este vídeo realizará una reflexión grupal sobre la importancia del decorado en la representación teatral. También se reflexiona sobre el uso de material reciclado para la elaboración de los decorados y los disfraces. Para ello se harán preguntas y se realizará una tertulia breve. Se propone que todos introduzcan algún elemento creado con papel de periódico en sus disfraces como seña identitaria.

### **Desarrollo**

---

---

Durante la parte central de la sesión deberán revisar las correcciones que los docentes hayan realizado en los guiones y mejorarlos. Podrán distribuir el trabajo de forma grupal, con la condición de que todos participen en todas las actividades. Se recalca que los decorados deben ser móviles y adecuados al espacio que ocupan los miembros del grupo, por lo que serán decorados minimalistas. A fin de guiar el proceso se invita a los grupos a reflexionar sobre los aspectos que aparecen en los decorados y sobre cómo pueden representarlos. Pueden dar retroalimentación para ayudarles en la creación de los materiales. Dispondrán de treinta minutos en esta sesión.

### **Cierre**

Para terminar, se guardan los materiales para que se terminen en la siguiente sesión. Es importante que los documentos escritos de las obras estén terminados. A continuación, cada grupo representará su obra utilizando la mímica (sin hablar) frente a la clase. De esta forma, se potencia la expresión física y se conecta al alumnado con sus propias obras. Cuando termine un grupo se harán preguntas en inglés al resto de la clase. Por ejemplo, se pregunta cuál es el tema de la obra, que opinan sobre la obra, o si representa una problemática social interesante. Finalmente, cada grupo realiza el proceso de autoevaluación (ver epígrafe 5.6 evaluación).

---

**Indicadores de logro.** 2.1, 3.1, 4.2

---

## **Tabla 11**

### *Sesión 6*

---

#### **Sesión 6. Fase desarrollo**

---

#### **Objetivo específico**

- Finalizar la creación de los materiales necesarios para representar la obra de teatro.
  - Realizar un ensayo de las obras apoyándose en el texto.
- 

#### **Desarrollo de la sesión**

---

#### **Inicio**

En esta sesión tendrán que terminar los decorados y los disfraces, y también se realizará un ensayo de la obra. En primer lugar, se entregará una copia de la obra completa (incluyendo sinopsis, descripción de personajes y guion) a cada estudiante para que realicen una lectura grupal. Dispondrán de unos minutos para revisar sus frases (dos-cuatro por estudiante) antes de continuar con la elaboración de materiales.

#### **Desarrollo**

---

---

Cada grupo dispondrá de cuarenta minutos para terminar los decorados y disfraces. Para ello deberán ser capaces de repartir trabajo y cooperar para lograr el fin común. Los docentes actuarán de guías durante el proceso. Se recalca la importancia de cuidar los materiales y efectuar una limpieza adecuada de los utensilios empleados. Conforme terminen podrán revisar los guiones para aprender sus frases.

### **Cierre**

En la última parte de la sesión se realizan ensayos de las obras. Los discentes podrán emplear los textos, aunque se busca potenciar la dramatización. Para ello se dará retroalimentación sobre la disposición de los actores en el escenario, la expresión oral y la comunicación entre los personajes. En este momento no es imprescindible la memorización de los textos (podrán hacerlo por su cuenta), pero sí la asunción del rol que representan y creación de un ambiente teatral. Una vez hayan concluido, cada grupo realizará el proceso de autoevaluación (ver epígrafe 5.5 evaluación).

---

**Indicadores de logro**      3.1, 4.2, 5.2, 5.3

---

**Tabla 12**

*Sesión 7*

---

### **Sesión 7. Fase presentación**

---

<b>Objetivo específico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Realizar la presentación final de la obra.</li><li>● Llevar a cabo una coevaluación de las representaciones.</li></ul>
----------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

---

### **Desarrollo de la sesión**

---

#### **Inicio**

En esta sesión se realiza una presentación de las obras al resto de la clase en la biblioteca del centro. Las obras también se representarán ante la comunidad educativa el día de su graduación. Para comenzar se explica cómo se va a desarrollar la sesión: durante la representación de cada obra el resto de los grupos realizará una coevaluación. Para ello recibirán una copia del texto de la obra y una hoja con una diana de evaluación (ver Anexo III).

#### **Desarrollo**

Cada grupo presenta su obra mientras el resto realiza una escucha activa y comprensiva. Al finalizar cada grupo, pueden realizarse preguntas sobre la temática y el mensaje que han querido transmitir (en inglés). Los docentes realizan preguntas a cada estudiante

---

---

sobre la obra que han creado. A continuación, por parejas se rellena la diana de evaluación sobre la obra que han visto.

### **Cierre**

Cuando han concluido todas las obras se ofrecen comentarios sobre el desempeño general y el proceso seguido. Finalmente se lleva a cabo una asamblea para que el alumnado evalúe la propuesta y la práctica docente. También se les pide que redacten en un papel aspectos que les hayan gustado del proyecto y aspectos que cambiarían.

---

**Indicadores de logro.** 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 4.2, 5.2, 5.3

---

### 5.5. Atención a las diferencias individuales

La propuesta que se ha diseñado emplea una serie de metodologías activas que favorecen la inclusión del alumnado. Tanto el ABP como el trabajo cooperativo benefician la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos, en parte gracias al uso de grupos de trabajo heterogéneos. Por otro lado, se seguirán los principios básicos del DUA plasmados en el marco teórico de este TFG.

Para ello, se proporciona la información en formato oral y escrito para facilitar la comprensión de la lengua inglesa. También se llevan a cabo procesos de evaluación formativa y compartida, con múltiples oportunidades de evaluación y retroalimentación constante que permite a los educandos mejorar su proceso de aprendizaje y sus producciones. Asimismo, la situación de aprendizaje consiste en la creación holística de una obra de teatro relacionada con problemáticas sociales que parten de su propio interés. Todo lo anterior se refuerza gracias al uso del teatro como un recurso pedagógico muy atractivo para este grupo, y a su valor didáctico para el aprendizaje de la lengua inglesa.

### 5.6. Proceso de evaluación

En el Anexo II.B del Decreto 38/2022 se establecen los elementos que forman parte del proceso de evaluación: criterios de evaluación (e indicadores de logro diseñados), las técnicas e instrumentos de evaluación, los momentos de evaluación y los agentes evaluadores. En primer lugar, se parte de los criterios de evaluación recogidos en la Tabla 15 (véase Anexo I). Con carácter particular estos criterios se han concretado en los siguientes indicadores de logro:

**Tabla 13**

*Indicadores de logro adaptados a la situación de aprendizaje*

---

<b>Indicadores de logro</b>
1.1 Reconoce, interpreta y analiza el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos relacionados con la temática y la obra de microteatro que se va a elaborar.
2.1 Expresa oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, vinculados a la creación de la obra de teatro, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua inglesa.
2.2 Organiza y redacta el texto para definir la escena y los personajes que se van a representar en su obra, empleando recursos analógicos y digitales y empleando estructuras del vocabulario trabajado en las sesiones relativo a los ODS, incluyendo los tiempos verbales presente y pasado simple.
2.3 Selecciona, organiza y aplica, conocimientos y estrategias para preparar el guion de la obra de teatro empleando recursos analógicos y digitales, así como la guía del docente.
3.1 Planifica y participa en la creación de la obra de teatro empleando estrategias comunicativas con sus compañeros, incluyendo el ensayo de la obra y la dramatización. Esto incluye el uso de estrategias de diálogo, comunicación verbal y no verbal en situaciones cotidianas.
4.2 Selecciona y aplica, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
5.2 Utiliza y diferencia de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua inglesa, con apoyo de sus compañeros de grupo.
5.3 Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación.

---

En segundo lugar, en la Tabla 14 se presentan los tipos, técnicas, instrumentos y agentes de evaluación que conforman todo el proceso evaluativo de esta situación de aprendizaje que se van a emplear para evaluar el aprendizaje en esta propuesta educativa. La mayor parte de la evaluación se refiere al proceso grupal, aunque también hay una parte individual tal y como se explica a continuación

**Tabla 14***Tipos, técnicas, instrumentos y agentes de evaluación*

<b>Tipo</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Agente</b>
Evaluación formativa	Observación sistemática	Cuaderno del profesor. Ficha de Autoevaluación del Grupo y Seguimiento Del Proceso (FASP). Ficha de Autoevaluación con Escala Verbal (FAEV).	Docente
Coevaluación	Análisis de producciones	Diana de evaluación	Alumnado
Autoevaluación	Observación sistemática	Ficha de Autoevaluación del Grupo y Seguimiento Del Proceso. (FASP) Ficha de Autoevaluación con Escala Verbal. (FAEV)	Alumnado
Evaluación sumativa	Análisis de producciones	Ficha de Observación con Escala Verbal. (FOEV)	Docente
	Grabación en video	Cámara de video	Docente

En el narrado de las sesiones se han mencionado varios aspectos relacionados con la evaluación. Durante el transcurso de las actividades el profesorado se sirve de la observación directa para analizar las necesidades y dificultades de los educandos cuyo proceso no esté adecuadamente orientado hacia los objetivos de aprendizaje. Puede proporcionar retroalimentación cuando sea oportuno de forma espontánea y natural, llevando un registro en su cuaderno de profesor. También se pregunta a menudo sobre el avance de la obra, cuestionando el contenido y la forma de la sinopsis, el guion o la propia dramatización.

En la fase de cierre de cada sesión el alumnado dispondrá de un tiempo para realizar una autoevaluación sobre su proyecto, lo que mejora su implicación en el proceso de aprendizaje y favorece la metacognición. Para ello, dispondrán de dos instrumentos de autoevaluación mencionados en la Tabla 14: una ficha de seguimiento del proceso

(FASP) y una ficha de autoevaluación con escala verbal (FAEV). La ficha FASP permite que los discentes registren el proceso que realizan en cada sesión, valorando el grado de completitud de tareas que conforman la creación holística de la obra. De esta forma, se evalúa si una tarea está terminada, en proceso, o por comenzar. Por otro lado, la ficha FAEV sirve para que evalúen la calidad y el nivel de logro del trabajo que van realizando conforme avanza el proyecto.

Ambas fichas también son empleadas por el docente para realizar una evaluación formativa. La dinámica que se sigue consiste en revisar tras cada jornada las producciones y las fichas de autoevaluación de cada grupo, empleándolas para proporcionar retroalimentación escrita y sugerencias de mejora, así como para efectuar correcciones. De esta forma, al comienzo de cada sesión el alumnado puede comprobar si sus percepciones coinciden con las del profesorado. Esta dinámica de revisión y evaluación constante se ofrece como recurso útil para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la séptima sesión se representan las obras ante los discentes de la clase, aprovechando la actividad para realizar una coevaluación, tal y como se ha explicado en el narrado de la sesión (ver Tabla 12). Para realizar la dinámica se forman parejas que reciben una hoja con dos dianas de evaluación (ver Anexo III) para cada una de las obras que van a evaluar. La diana consta de cuatro ítems (en inglés) relativos a la interpretación y al conocimiento de la obra que tienen sus creadores. Esta dinámica de coevaluación permite que los educandos desarrollen habilidades sociales, mejoren su capacidad de realizar evaluaciones constructivas y adquieran estrategias para ayudar a mejorar.

La evaluación sumativa se realiza empleando dos instrumentos: la ficha FOEV (ver Anexo III) y la grabación de las representaciones. En la ficha FOEV se valoran los indicadores de logro presentados en la Tabla 16. La escala verbal que presenta este instrumento tiene cuatro niveles de logro: mucho, algo, poco y nada. Esta ficha se emplea para realizar una evaluación sumativa individual, empleando las grabaciones como complemento.

Una vez han concluido las exposiciones se realiza una asamblea para que el grupo pueda exponer consideraciones y sugerencias de mejora sobre las actividades que han realizado. Por su parte, el docente rellena una rúbrica de escala numérica para evaluar su propia práctica y la situación de aprendizaje (ver Anexo III).

## 6. Resultados de la implementación

La implementación de la situación de aprendizaje *Microteatro sostenible* ha generado resultados interesantes. Antes de presentarlos conviene aclarar algunas cuestiones generales sobre el desarrollo de la propuesta. En primer lugar, se ha implementado con un grupo de diecisiete estudiantes de sexto de primaria del CEIP Fray Juan de la Cruz, de la ciudad de Segovia. Las características generales del grupo se han descrito someramente en el apartado 5.1 de este TFG. En lo que respecta al desarrollo de la situación de aprendizaje, cabe señalar la existencia de un nivel inicial muy diverso, conocido previamente y confirmado en la primera sesión. Seis de los estudiantes comenzaban con un nivel bastante bueno, mientras que había dos con un nivel muy bajo. El resto del grupo oscila entre un nivel bajo y medio, por lo que los agrupamientos se realizaron de forma heterogénea.

A este respecto, cabe considerar la contribución de los diversos métodos de enseñanza al desarrollo del proceso. En primer lugar, la distribución del alumnado en grupos heterogéneos mejoró la participación y el apoyo mutuo con resultados diferentes. Uno de los grupos logró desarrollar dinámicas de cooperación y distribución del trabajo adecuadas, con lo que consiguieron avanzar conjuntamente hacia la consecución de los objetivos de cada sesión. En los otros dos grupos surgieron dificultades relacionadas con la falta de costumbre en el uso de dinámicas cooperativas.

A este respecto, cabe señalar que el grupo de la clase recibe a menudo críticas por falta de compañerismo y por el mal clima de aula. Debido a estas dificultades, los estudiantes con más nivel acaparaban a menudo el trabajo, dejando su tarea al resto de los miembros de su grupo. Fue preciso la intervención docente para canalizar el proceso hacia actitudes más cooperativas. Gracias a esta guía pudieron completar las tareas y llegaron a generarse dinámicas cooperativas positivas.

En cuanto al trabajo por proyectos, cabe destacar el aspecto de la motivación y la participación logradas gracias a este método. La implicación y la motivación general de la clase respecto a la lengua inglesa era muy baja (la asignatura que menos gusta según afirmaban). Sin embargo, la posibilidad de elección de la temática, así como la libertad creativa de construir de forma holística toda la obra, aumentó notablemente la motivación de todo el alumnado. Es preciso recalcar que incluso los discentes con peor nivel de inglés se implicaron de forma activa en el proceso, realizando las actividades en la medida de

sus posibilidades lingüísticas. Asimismo, el alumnado se mostró motivado hacia el uso de la lengua inglesa gracias a la contextualización en situaciones de su interés.

Por otro lado, el proceso de evaluación formativa y compartida ha sido esencial para lograr la creación de las obras. La retroalimentación ha contribuido notablemente a mejorar tanto el producto final como el proceso de aprendizaje, aunque ha sido preciso revisar los avances después de cada sesión. El aspecto compartido de la evaluación ha sido más complicado porque el grupo está habituado a recibir una evaluación tradicional en la que no participan. De esta forma, ha supuesto una carga de trabajo extra realizar las fichas de autoevaluación después de cada sesión. Estas han sido muy útiles principalmente para que los educandos conocieran su progreso y asumieran la responsabilidad de completar las tareas. Sin embargo, al terminar las sesiones se dieron casos en los que solo algunos miembros de cada grupo realizaron la autoevaluación.

La carga de trabajo mencionada, unida a otros factores exigieron realizar ajustes en la temporalización. Para poder completar las obras fue preciso dedicar una sesión extra en la que se ultimaron la creación de materiales y se realizó un ensayo general. Por ello, es preciso señalar que la programación plateada se fue modificando de forma orgánica conforme avanzaban las sesiones para adecuarse al ritmo de trabajo de la clase. El resultado final superó las expectativas de los docentes, logrando elaborar obras de microteatro que cumplieran con creces los objetivos (véase Figura 2). En cuanto a la representación final, los resultados fueron dispares (acorde al nivel inicial), aunque toda la clase logró desempeñar su papel razonablemente bien.

## **Figura 2**

*QR enlace a las obras producidas por el alumnado*



Por último, se consideran los resultados relativos a los objetivos iniciales de este TFG. Con carácter general se buscaba diseñar una propuesta educativa innovadora que sirviera

para aumentar la motivación del grupo hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, así como para fomentar el desarrollo de las competencias plurilingüe y comunicativa. Respecto a la motivación, ya se ha mencionado que mejoró de manera notable gracias al enfoque metodológico y también al uso del teatro como recurso educativo. En cuanto al aprendizaje competencial, se destaca la mejora de algunos aspectos como el conocimiento del léxico, la capacidad de elaborar textos (orales y escritos) o la fluidez en el habla. En este sentido, puede considerarse que el grado de adquisición de competencias es correspondiente al nivel inicial del alumnado. No obstante, se consiguió que el alumnado con más dificultades (nunca hablaban en esta lengua) se comunicasen y actuase empleando la lengua inglesa, logrando comprender sus frases y el sentido global de la obra.

## 7. Conclusiones

### 7.1. Conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo.

El objetivo principal de este trabajo (como ya se ha mencionado en los resultados) era diseñar una propuesta educativa innovadora y fundamentada que contribuya a mejorar la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa y las competencias comunicativa y plurilingüe, del alumnado de un grupo concreto. Este objetivo se concreta en cuatro aspectos que se comentan a continuación.

Respecto al primer objetivo, se pretendía investigar sobre el uso del microteatro como recurso educativo, en particular para el aprendizaje de la lengua inglesa. Este objetivo puede considerarse cumplido gracias a la fundamentación presentada en el primer epígrafe del marco teórico. En este se aporta una base teórica que sustenta la utilización del microteatro para diseñar propuestas de aprendizaje en las que se emplee el inglés como lengua extranjera.

El segundo epígrafe del marco teórico titulado *Didáctica de la lengua extranjera*, así como el diseño de la propia situación de aprendizaje responden al segundo objetivo. En concreto, se buscaba analizar aspectos didácticos a fin de generar una propuesta educativa coherente con la LOMLOE que contribuya al desarrollo de las competencias comunicativa y plurilingüe. En base a los resultados presentados y al epígrafe mencionado puede considerarse que se ha alcanzado este objetivo.

Por otro lado, con el tercer objetivo se pretendía construir un marco pedagógico fundamentado sobre el que diseñar una situación de aprendizaje innovadora e inclusiva con la que lograr un desarrollo competencial de la lengua inglesa. El último epígrafe presenta una fundamentación apropiada sobre varios pilares pedagógicos relevantes como son el DUA, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa. Sobre estos principios se construyó el diseño de la propuesta, cuya implementación logró mejorar la inclusión del alumnado, así como su participación activa en actividades en las que se emplea la lengua extranjera.

De lo anterior se sucede la consecución del cuarto objetivo, centrado en el diseño de la propuesta educativa fundamentada sobre los aspectos que se han explicado en este epígrafe. La propuesta planteada se basa en el uso de métodos de aprendizaje activo, fomenta la inclusión y emplea el microteatro para mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa.

## 7.2. Limitaciones y futuro de la propuesta

En los resultados se han señalado algunas limitaciones relacionadas con el diseño y la implementación de la propuesta. Por un lado, debe señalarse el esfuerzo que supuso para el alumnado el cambio metodológico. Este grupo está habituado a trabajar con un método de enseñanza tradicional, lo que a su vez implica una evaluación tradicional. Esto hace que carezcan de habilidades cooperativas y supone un obstáculo para lograr un aprendizaje cooperativo.

A este respecto debe señalarse que habría sido preferible realizar agrupamientos más pequeños, preferiblemente de cuatro estudiantes. De esta forma se habría logrado equilibrar la carga de trabajo con el número de miembros de cada grupo. Por otro lado, ya se ha mencionado la necesidad de emplear una sesión extra para poder completar el trabajo.

Finalmente, debe mencionarse la limitación del uso de la lengua inglesa especialmente en su aspecto comunicativo. Dado que el nivel general de la clase es muy bajo, apenas realizan (en su rutina habitual) actividades de auténtica comunicación. En este sentido, las actividades en las que se buscaba diálogo entre el alumnado no eran completamente satisfactorias. Una posible mejora sería delimitar estos espacios de diálogo y proporcionar estructuras lingüísticas que pueden emplear para conversar sobre la obra que están creando.

En conclusión, se ha diseñado una propuesta didáctica fundamentada en la investigación y adecuada para el desarrollo de competencias vinculadas a la lengua inglesa. Su implementación puede considerarse a grandes rasgos exitosa y puede emplearse con otros grupos atendiendo a las limitaciones y propuestas de mejora presentadas.

## 8. Referencias bibliográficas

- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-24.
- Almela, M., Lorenzo M.<sup>a</sup> G., Guzmán, H. y Sanfilippo M. (2013). *Mujeres a la conquista de espacios*. UNED
- Álvarez, E., y Romero, M. F. (2024). Semiótica de microtextos multimodales: de los libros informacionales al conocimiento en red, *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 34, en prensa.
- Andres-Suárez, I. (2013). Corpus del microrrelato español. *El cuento en red*, 27, 3-10.
- Asensio, V. (2022). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa CLIL y EPI de Música en inglés, en el ciclo superior de Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra], repositorio de la Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/53053>
- Báez, C. (2009). Aprendizaje significativo y adquisición de competencias profesionales a través del teatro. *Campo abierto: Revista de educación*, 28(1), 69-87.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, A., y Ramírez, A. (2020). La escenificación en teatro como estrategia didáctica para la enseñanza de una segunda lengua" inglés". *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 320-336.
- Berenguer, I. L., Roca, M., y Torres, I. V. (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Domino de las Ciencias*, 2(2), 25-31.
- Blanco, A., y González, M. (2014). Acercar el microteatro al aula: una experiencia con alumnado de educación secundaria. *DIGILEC: revista internacional de lenguas y culturas*, 1, 172-192.
- Blanco, A., y Balado, C. (2015). Educar en valores a través del teatro: Un microteatro solidario. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 8, 34-39.
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21, 5-31.
- Boix, S., y Ortega, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: una revisión de la literatura científica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 1-13.

- Bolton, G. (1993). Drama in education an TIE: a comparison. En T. Jackson (ed.). *Learning Through theatre. New perspectives on theatre in education* (pp. 39-48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203419724>
- Bonilla, C. A. (2013). Método “traducción gramatical”, un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & Saber*, 4(8), 243-263.
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (eds.). *Language and communication* (pp. 14-40). Routledge.
- Carrasco, E., y De Carlo, M. (2019). ¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión. *Lenguaje y Textos*, 50, 75-85.
- Carrillo, M. A., Ruiz, M., Santamaría, J., y Caín, E. M. (2020). La dramatización para el perfeccionamiento de la destreza oral en el idioma inglés. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 880-892.
- Celce-Murcia, M., 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3.<sup>a</sup> ed. Heinle and Heinle.
- Cenoz, J. (2022). Hacia una perspectiva holística en el aprendizaje del inglés en contextos educativos: el enfoque plurilingüe y “translanguaging”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 90(1), 191-205.
- Cerbin, W. A., y Mezeske, B. A. (2007). *Beyond tests and quizzes: Creative assessments in the college classroom*. Jossey-Bass.
- Cerra, D. (2019). Reflexiones del uso del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras: Entre beneficios y ventajas. *Boletín Redipe*, 8(12), 143-149.
- Cortés, M., Ferreira, C., y Arias, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista brasileira de educação especial*, 27(3), 56-75.
- Cruz, P. (2014). *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)]. UNED e-spacio. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-PCruz>

- Cruz, V. C, García, P. Á., y Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 410-410.
- Dewey, J. (2016). *Experiencia y educación*. Paidós.
- Díaz, C. G. (2002). La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En A. M. Ortega (coord.). *Lenguas para abrir camino* (pp. 193-226). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Díez, I. C. (2012). Bibliografía del teatro breve español en los inicios del siglo XXI. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 21, 205-347.
- Dubatti, J. (2015). Convivio y tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 9(9), 44-54.
- Fajardo, I. J., Saldaña, D. P., Largo, N. A., y Cabrera, A. N. (2021). El teatro en la educación infantil: una alternativa de enseñanza y recreación en la virtualidad. *Revista RUNAE*, 6, 75-93.
- Fernández-Portero, I. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectivas. *Tejuelo*, 32, 7-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.7>
- Fontes, O. L., González, L., y Martínez, R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera. *Transformación*, 15(1), 63-73.
- Fraille, A., López-Pastor, V., Castejón J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 2(41), 23-34.
- Gainza, L. M., y Montejo, M. (2015). Corregir errores y estimular la comunicación oral en lengua extranjera. *Humanidades Médicas*, 15(2), 340-354.
- Gago, R. A., y Peris, A. V. (2019). Autoevaluación y evaluación compartida a través del uso de rúbricas. *Una experiencia en educación primaria. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 40-47.
- Gainza, L. M., y Montejo, M. (2015). Corregir errores y estimular la comunicación oral en lengua extranjera. *Humanidades Médicas*, 15(2), 340-354.
- Gil, M.M. (2018). El teatro como recurso educativo en el aula de Primaria. *Artseduca*, 21, 10-33.

- Gómez, J. (2017). La microtextualidad en el teatro breve actual: del teatro breve al microteatro español y su reverso con la microficción hispánica. *EPOS*, 33, 115-138.
- González-Martínez, H. (2014). *La minificción en el siglo XXI: aproximaciones teóricas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán, A. (2005). *Introducción al teatro griego*. Alianza Editorial. Madrid.
- Hernández, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153.
- Hervitz, S. S. (2018). ¿Qué es la Pedagogía Teatral?. *Mamakuna: Revista de divulgación de experiencias pedagógicas*, 7, 56-61.
- Hurtado, M. A. (2012). Teatro, comunidad, liberación e interculturalidad. *Archipiélago*, 78, 44-46.
- Hymes, D. H., y Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851.
- Juárez, M., Rasskin, I., y Mendo, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210.
- Lesky, A. (2009). *Historia de la literatura griega*. RBA.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020.
- Lloscos, M. (2015). *La metodología basada en proyectos: una solución innovadora para afrontar los cambios sociológicos del siglo XXI*. [Tesis de Maestría. Universidad Internacional de La Rioja]. Reunir. Repositorio Digital. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3401>
- López-Pastor V. M., y Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. Libro electrónico. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López, L. (2017). Nuevos formatos teatrales: Microteatro y teatro en serie, abriendo caminos. *Don Galán: revista de investigación teatral*, 7, 33-38.

- Maltz, H. (2022). Formas breves. *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, (23). 12-19.
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 5, 54-70.
- MCERL. Dirección Académica del Instituto Cervantes. (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español. Coeditan Secretaría General Técnica del MCED- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA.
- McGovern K. (2017). Conceptualizing Drama in the Second Language Classroom. *Scenario*. 11(2) 54-62.
- Memoria del plan de estudios del título de Grado de maestro/a en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid (23 de marzo de 2010). [http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf).
- Méndez-Martínez, E. (2021). Teatro/Drama en educación y sistema educativo español. ¿De qué estamos hablando?. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 69, 111-123.
- Miller, N. (2007). *Minifesto for a New Age*. Wired.
- Orozco, M.<sup>a</sup> J. (2006). El teatro breve español de las últimas décadas: tradición y vanguardia. *Cuadernos del Ateneo*, 21, 29-34.
- Palou, J., y Fons, M. (2019). La competencia plurilingüe: retos y transformaciones. Miradas europeas alrededor del MCER. *Lenguaje y Textos*, 49, 1-6.
- Pastor, C. A. (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Pierrotti, N. (2006). El teatro dramático en el Antiguo Egipto. *Histórica*, 1, 21-30.
- Porto, A. A. y Kafrouni, R. (2013). Teatro y desarrollo psicológico infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(3), 575-585.
- Proctor, C. P., Dalton, B., y Grisham, D. L. (2007). Scaffolding English language learners and struggling readers in a universal literacy environment with embedded strategy instruction and vocabulary support. *Journal of Literacy Research*, 39(1), 71-93.
- Pugliese, A. (2021). Scolari, Carlos. Cultura snack. CABA: La marca editora, 2020. *Badebec*, 11(21), 339-343.

- Recasens, L., Suelves, D. M., y Méndez, V. G. (2022). El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 128-147.
- Rekalde, I., y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. *Innovación educativa*, 25, 219-234. <https://doi.org/10.15304/ie.25.2304>
- Rico-Yate, J, Ramírez-Montoya, M, y Montiel, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura*, 8(1), 1-15.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Roca-Castro, Y., y Véliz-Robles, F. (2019). Importancia de las estrategias didácticas para mejorar el tratamiento de la gramática en el uso del idioma inglés en los estudiantes. *CIENCIAMATRIA*, 6(10), 182-203.
- Rocha, J., Levitan, D., Piana, A., Velarde, V. C., y Vieira, A. (2011). Teatro sin vergüenza: jóvenes, oficinas estéticas y mudanzas en las imágenes de sí mismo. *Psicología cienc. prof*, 31(1), 37-59.
- Ruiz, C. R. (2009). El teatro infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 13-29.
- Salazar, O. F., Echeverri, C., y Díaz, D. P. (2015). Reflexiones sobre la competencia comunicativa en los pregrados de las áreas de salud de universidades colombianas. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 18(3), 211-217.
- Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 54-73.
- Sánchez, J. V., y Pérez, O. (2020). Enfoque Comunicativo en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. *ConCiencia EPG*, 5(2), 1-14.
- Scolari, C. A. (2021). *Cultura snack*. La marca editora.
- Shua, M. (2008). Esas feroces criaturas. En I. Andres-Suárez y A. Rivas (ed.), *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico* (pp. 581-596). Palencia: Menoscuarto Ediciones.
- Stern, H. H., 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Trozso, E. (2017). *La vida en juego. Miradas acerca del teatro como aprendizaje escolar*. Nueva Mirada.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación.

- Valeriano, G. A. (2021). Experiencias de aprendizaje basado en proyectos para resolver diversos desafíos de la vida. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 170–177. <https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.016>
- Vílchez, J. M. (2015). Didáctica de las Ciencias para Educación Primaria. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 12(2), 371-382.
- Zambrano, M. A., Hernández, A., y Mendoza, K. L. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. Conrado*, 18(84), 172-182.
- Zhou, G., y Niu, X. (2015). Approaches to language teaching and learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 798.

## 9. Anexos

### Anexo I Criterios de evaluación y contenidos

**Tabla 15**

*Criterios de evaluación*

---

**Criterios de evaluación**

---

1.1 Reconocer, interpretar y analizar el sentido global, así como palabras y frases específicas de textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal y ámbitos próximos a su experiencia, así como de textos literarios adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, expresados de forma comprensible, clara y en lengua estándar a través de distintos soportes.

---

2.1 Expresar oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, sobre asuntos cotidianos y de relevancia para el alumnado, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua extranjera.

2.2 Organizar y redactar textos breves y sencillos, previamente preparados, con adecuación a la situación comunicativa propuesta, a través de herramientas analógicas y digitales, y usando estructuras y léxico básico de uso común sobre asuntos cotidianos y frecuentes, de relevancia personal para el alumnado y próximos a su experiencia.

2.3 Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias para preparar y producir textos adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando, con ayuda, recursos físicos o digitales en función de la tarea y las necesidades de cada momento.

---

3.1 Planificar y participar en situaciones interactivas breves y sencillas sobre temas cotidianos, de relevancia personal y próximos a su experiencia, a través de diversos soportes, apoyándose en recursos tales como la repetición, el ritmo pausado o el lenguaje no verbal, y mostrando empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras.

---

4.2 Seleccionar y aplicar, de forma guiada, estrategias básicas que ayuden a crear puentes y faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

---

5.2 Utilizar y diferenciar de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales.

5.3 Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación.

---

**Tabla 16**

*Contenidos del área de Lengua extranjera*

---

<p><b>A. Comunicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Autoconfianza y reflexión sobre el aprendizaje. El error como instrumento de mejora.</li><li>● Estrategias para la comprensión, la planificación y la expresión de textos orales, escritos y multimodales breves, sencillos y contextualizados.</li><li>● Funciones comunicativas básicas adecuadas al ámbito y al contexto.</li><li>● Modelos contextuales y géneros discursivos básicos en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto, organización y estructuración según la estructura interna.</li><li>● Unidades lingüísticas básicas y significados asociados a dichas unidades.</li><li>● Léxico básico y de interés para el alumnado relativo a identificación personal, relaciones interpersonales próximas, lugares y entornos cercanos, ocio y tiempo libre, vida cotidiana</li></ul>
<p><b>B. Plurilingüismo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Estrategias y técnicas de compensación de las carencias comunicativas para responder eficazmente a una necesidad concreta, a pesar de las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.</li><li>● Estrategias y herramientas básicas de autoevaluación y coevaluación, analógicas y digitales, individuales y cooperativas.</li></ul>
<p><b>C. Interculturalidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Aspectos socioculturales y sociolingüísticos básicos y habituales relativos a las costumbres, la vida cotidiana y las relaciones interpersonales, las convenciones sociales básicas de uso común, el lenguaje no verbal, la cortesía lingüística y la etiqueta digital propias de países donde se habla la lengua extranjera.</li></ul>

---

## Anexo II Materiales en inglés para la elaboración de las obras

En el siguiente QR se encuentran los textos empleados.



### Anexo III Instrumentos de evaluación

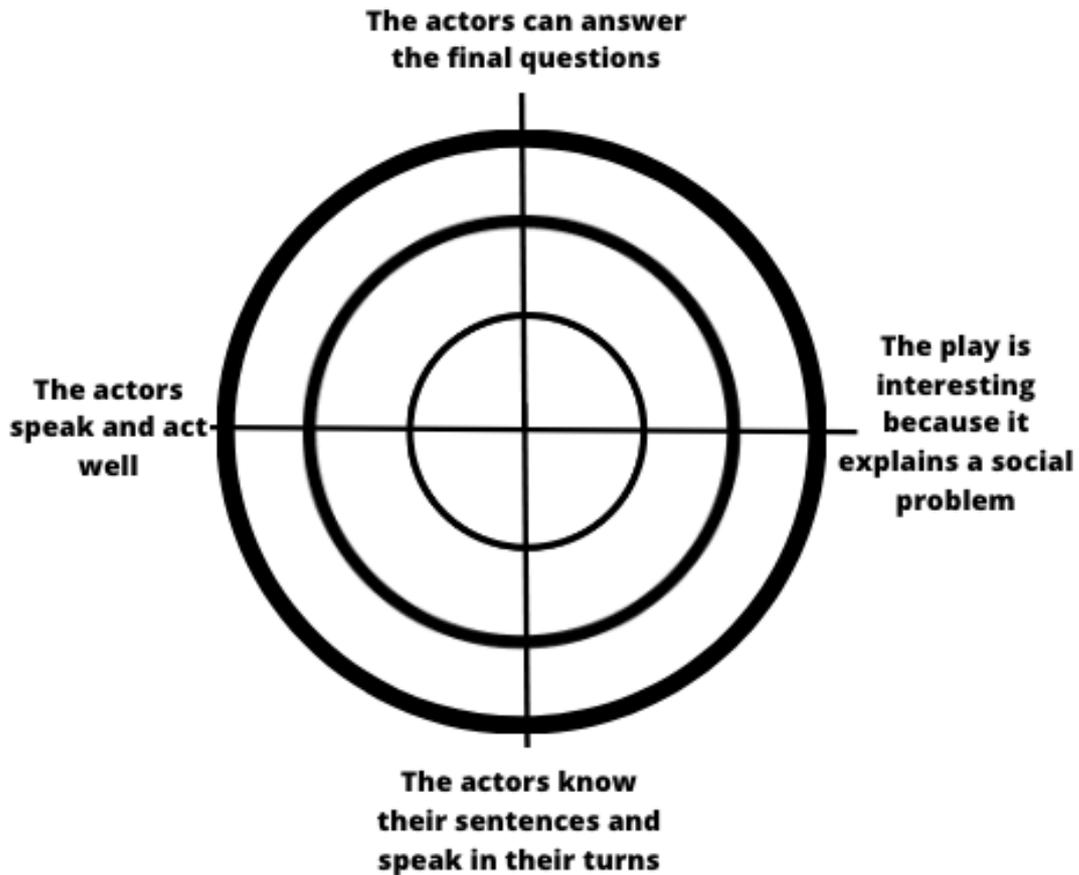
#### Ficha de autoevaluación del grupo y seguimiento del proceso

<i>Ficha de autoevaluación del grupo y seguimiento del proceso.</i>			Leyenda: A. Por empezar B. En proceso C. Terminado				
Asignatura	Curso	Miembros					
Requisitos	Sesiones						Observaciones
	1	2	3	4	5	6	
Escribir un resumen o historia corta sobre la que vamos a hacer la obra.							
Crear lista de vocabulario en inglés							
Crear diálogo en inglés de prueba							
Escribir resumen de la obra en inglés							
Describir y presentar a los personajes de la obra de teatro en inglés							
Escribir los diálogos de la obra de teatro en inglés							
Aprender la obra en inglés							
Crear los disfraces con materiales reciclados							
Crear el escenario con materiales reciclados							

### Ficha de autoevaluación con escala verbal

<i>Ficha grupal de autoevaluación del grupo con escala verbal.</i>				Miembros	
Asignatura		Curso			
Criterios	Mucho	algo	poco	nada	Observaciones
La escena creada reúne los requisitos para la realización del proyecto.					
La escena tiene un vocabulario que conocemos en inglés					
Los diálogos de la obra están bien escritos y tienen sentido					
Entendemos la escena escrita en inglés					
Todos los miembros del grupo han participado en la creación de la obra					
Sabemos interpretar la escena y entendemos las frases					

**Diana de evaluación**



**Ficha de evaluación de la propuesta y la práctica docente (escala numérica)**

Ítems	1	2	2	4	5
Se han completado todas las fases de la situación de aprendizaje					
El alumnado ha participado de forma activa a lo largo de las sesiones					
Las actividades han contribuido a alcanzar los objetivos de aprendizaje					
Los instrumentos de evaluación han favorecido el aprendizaje					
Los agrupamientos han contribuido a mejorar el aprendizaje					
Las actividades han sido interesantes y significativas para el alumnado					
El docente ha conseguido guiar a todos los grupos hacia la creación de la obra					
El feedback proporcionado ha beneficiado el aprendizaje del alumnado					

### Ficha de observación con escala verbal para la evaluación sumativa

Miembro del grupo					
Indicadores de logro	Mucho	Algo	Poco	Nada	Observaciones
Reconoce, interpreta y analiza el sentido global, y concreto de textos multimodales con la temática de la obra					
Expresa oralmente textos breves y sencillos, previamente preparados, utilizando, recursos verbales y no verbales, y usando formas y estructuras básicas y de uso frecuente propias de la lengua inglesa.					
Organiza y redacta el texto para definir la escena y los personajes que se van a representar en su obra, empleando recursos analógicos y digitales y empleando estructuras del vocabulario y los tiempos verbales adecuados.					
Selecciona, organiza y aplica, conocimientos y estrategias para preparar el guion de la obra de teatro empleando recursos analógicos y digitales, así como la guía del docente.					
Planifica y participa en la creación de la obra de teatro empleando estrategias comunicativas con sus compañeros, incluyendo el ensayo de la obra y la dramatización. Esto incluye el uso de estrategias de diálogo, comunicación verbal y no verbal en situaciones cotidianas.					
Selecciona y aplica, de forma guiada, estrategias básicas que faciliten la comprensión y producción de información y la comunicación, adecuadas a las intenciones comunicativas, usando, con ayuda, recursos y apoyos físicos o digitales.					
Utiliza y diferencia de forma progresivamente autónoma los conocimientos y estrategias de mejora de su capacidad de comunicar y de aprender la lengua inglesa, con apoyo de sus compañeros de grupo.					
Registrar y utilizar, de manera guiada, los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, reconociendo los aspectos que ayudan a mejorar y realizando actividades de autoevaluación y coevaluación.					
La expresión verbal y corporal durante la representación es adecuada y ayuda a comprender la obra.					