

EL DRAMA COMO HERRAMIENTA EN EL AULA DE LENGUA INGLESA

Universidad de Sevilla

Grado en Educación Primaria (Lengua Inglesa)



Realizado por: Adoración Torres Parish

Tutelado por: M. del Rosario Navarro Solano

Sevilla a 31 de mayo de 2017

RESUMEN

En la sociedad actual, el conocimiento del inglés se ha convertido en algo fundamental y cada vez más demandado y, de ahí, surge la necesidad de la existencia de un proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

Para que los niños puedan adquirir un segundo idioma de forma mucho más efectiva y para que se dé un aprendizaje significativo, debe generarse un clima de confianza y situaciones comunicativas. Y es aquí, donde el drama en la educación toma un papel muy interesante para la enseñanza de la lengua inglesa.

En este trabajo se pretende estudiar y analizar qué beneficios y aportaciones tiene el uso del drama en la educación y, más concretamente, en el aula de inglés.

ABSTRACT

The English knowledge has become in something fundamental and has been increasingly asked in the current society. That is why the necessity of the existence of an effective teaching-learning process about the language arise.

In order children acquire a second language in a way much effective and in order to produce a more significant learning, a trusting atmosphere and communicated situations must be created. It is when the drama gets a very interesting role in the English language learning.

Within this project, I pretend to study and analyse the benefits and contributions that the use of the drama has in the education, and more specifically, in the English classroom.

PALABRAS CLAVES

Drama en educación, inglés, comunicación, creatividad, proceso de enseñanza-aprendizaje.

KEYWORDS

Drama in education, English, communication, creativity, teaching-learning process.

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".
Benjamin Franklin. Estadista y científico estadounidense (1706 - 1790).
(Citado en Acosta, Cubero y Vega, 2016).

ÍNDICE

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES.....	2
1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	8
3. MARCO TEÓRICO.....	11
3.1 Drama en la educación. Concepto y características.....	13
3.1.1 Drama y teatro.....	14
3.1.2 Drama y juego dramático.....	15
3.1.3 Uso del drama según las edades y etapas evolutivas.....	19
3.2 El uso de la drama en el aula.....	24
3.2.1 Aportaciones a la educación.....	24
3.2.1.1 Aprendizaje mediante la experiencia.....	24
3.2.1.2 Aprendizaje mediante el juego.....	25
3.2.1.3 Desarrollo de la persona en su totalidad.....	26
a. Las habilidades sociales.....	26
b. El aprendizaje en grupo.....	27
c. La resolución de los conflictos: el laboratorio de la realidad.....	27
d. La creatividad.....	28
e. La inteligencia emocional e inteligencia interpersonal.....	29
3.2.1.4 El drama como educación, curación, ritual y entretenimiento.....	32
3.2.1.5 Aportaciones a diferentes áreas del currículo.....	32
3.2.2 El uso de la drama para el aprendizaje de la lengua inglesa.....	38
3.2.2.1 El drama en Inglaterra.....	38
3.2.2.2 Aspectos del drama que facilitan la adquisición del inglés.....	39
a. Promueve un ambiente afectivo y de confianza para poder expresarse.....	39
b. Facilita la comunicación.....	40
c. La expresión lingüística.....	41
d. La creación de contextos concretos de aprendizaje.....	41
4. PARTE PRÁCTICA	45
4.1 Marco metodológico	45
4.2 Contexto y temporalización.....	46
4.3 Diseño de la Unidad Didáctica.....	46
4.4 Evaluación.....	52
4.5 Adaptación de la Unidad Didáctica al contexto concreto de la puesta en práctica.....	53
4.6 Observación de campo.....	55

4.7 Aportaciones del drama al aprendizaje de la lengua inglesa.....	57
5. CONCLUSIONES.....	59
5.1 Limitaciones del estudio y líneas de investigaciones futuras.....	60
6. BIBLIOGRAFIA.....	62
ANEXO 1.....	68
ANEXO 2.....	69
ANEXO 3.....	70
ANEXO 4.....	71
ANEXO 5.....	72

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

▪ Cuadro 1. <i>Técnicas Dramáticas</i> (Motos, 1992, p. 50).....	18
▪ Cuadro 2. <i>Las formas dramáticas y el desarrollo evolutivo del niño</i> (Motos, 1996, p.127).....	20
▪ Cuadro 3. <i>Las formas dramáticas y los niveles educativos</i> (Motos, 1996).....	21
▪ Cuadro 4. <i>Sistema evolutivo del teatro diferenciado por etapas educativas y edades</i> (Navarro y Mantovani, 2012, p.24).....	23
▪ Cuadro 5. <i>La historia del Arca de Noe y las áreas del currículo</i> (Dickinson, Neelands y Shenton Primary School, 2006, p.86-89)..	37
▪ Cuadro 6. <i>Aportaciones del drama en el aula</i>	42
▪ Cuadro 7. <i>Destinatarios, contenidos y objetivos de la Unidad Didáctica</i>	47
▪ Cuadro 8. <i>Primera sesión de la Unidad Didáctica</i>	47
▪ Cuadro 9. <i>Segunda sesión de la Unidad Didáctica</i>	49
▪ Cuadro 10. <i>Tercera sesión de la Unidad Didáctica</i>	50
▪ Cuadro 11. <i>Cuarta sesión de la Unidad Didáctica</i>	51
▪ Cuadro 12. <i>Aspectos de la evaluación</i>	53
▪ Figura 1. <i>El cono de la experiencia de Dale</i> (1969).....	24

1. INTRODUCCIÓN

Durante este Trabajo de Fin de Grado (TFG), se desarrollará un marco teórico sobre el concepto del drama y sus aportaciones a la educación. No solo cómo este recurso afecta al aprendizaje de contenidos, sino también al desarrollo integral de la persona. Más específicamente se tratarán las aportaciones que el drama puede llegar a tener en el uso de la lengua inglesa como contexto de aprendizaje concreto.

Dentro de este marco teórico, en primer lugar, se definirán los conceptos relacionados con el drama como el teatro y el juego dramático y veremos las diferentes actividades dramáticas según las edades de los estudiantes. Se analizará, también, el uso que el drama tiene en educación y su nivel educativo.

Sucesivamente, se buscará una mirada más compleja y global a la educación y se hablará del uso del drama como un aprendizaje lúdico y más vivencial, en el que los niños aprenden a través de juegos y de sus propias experiencias. Además, se verá la aplicación que tiene el drama en las aulas y se analizarán los beneficios que ofrece esta herramienta para un aprendizaje no sólo cognitivo, si no también moral, emocional y social y que, por tanto, permita el desarrollo integral de la persona.

Por otro lado, aunque se analizarán las aportaciones que el drama tiene en diferentes áreas del currículo, se concretará más en las que tiene en el aprendizaje de la lengua inglesa, por ser ésta nuestra especialidad, donde se analizará cómo el drama favorece el enfoque comunicativo y emocional del aprendizaje de la lengua inglesa que va más allá de la adquisición de un vocabulario y gramática. Además, se verá el trato que el drama recibe en Inglaterra que no deja de ser un país referente en el uso del drama en educación.

En una segunda parte de este trabajo, se hablará la metodología seguida a lo largo de todo el trabajo práctico que es el aprendizaje vivencial mediante el drama. En esta metodología se explicará el procedimiento seguido y se desarrollará el diseño de una Unidad Didáctica para un curso de 6º de Primaria.

Se podrá ver el contexto del colegio y de los cursos para la que la Unidad Didáctica ha sido diseñada y se tratarán los objetivos y los contenidos generales y de cada una de las sesiones.

En un principio, la intencionalidad del trabajo era poner en práctica esta Unidad Didáctica y llevar a cabo una evaluación que nos permitiese constatar resultados. Dicha evaluación se tratará de una recogida de datos basada en la observación que se

encontrará en la observación de campo. Sin embargo, debido a la realidad del centro en la que nos hemos encontrado, se desarrollará la adaptación de dicha unidad.

A continuación, se analizarán las aportaciones educativas que se han observado y se valorará las que ofrece particularmente en el aprendizaje del inglés.

Por último, se sacarán las conclusiones donde se retomará lo que ha pasado en la práctica con todo lo que, en un principio, se había expuesto en la teoría y se comprobará si los objetivos que nos planteamos en un principio se han cumplido. Además, se explicarán sobre las limitaciones encontradas y sobre posibles líneas de investigación futura.

No quisiéramos finalizar esta introducción, sin antes agradecer a todas las personas que han colaborado en este Trabajo de Fin de Grado para que, finalmente, pueda presentarse hoy. Especialmente a nuestra tutora del TFG, M^a Rosario Navarro Solano, quien nos ha orientado, nos ha alentado a adentrarnos en esta investigación y nos ha ofrecido numerosas facilidades para ello. También nos gustaría agradecer sinceramente al alumnado y al tutor de prácticas del colegio Inmaculado Corazón de María (Portaceli) y al propio centro que nos ha abierto sus puertas.

Por último, queremos dar las gracias a todos aquellos que han hecho posible que el drama en la educación sea una realidad que pueda ser estudiada.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Creemos que cuando nos convertimos en profesores, lo primero que hacemos es tomar como modelo (o como anti-modelo) a alguno de nuestros profesores que hemos tenido de pequeños. Nosotros también hemos sido alumnos de primaria y recordamos que las clases en las que los profesores nos ponían juegos eran en las que más motivados estábamos. Quizás no éramos conscientes, pero a través de esos juegos estábamos aprendiendo con todos nuestros compañeros, estábamos entre todos formando un aprendizaje colectivo, aprendíamos habilidades y conocimientos. Por ello, en nuestras primeras prácticas docentes intentamos diseñar muchos juegos para aplicarlos en clase.

Por ejemplo, en una clase de Español, como segunda lengua, el alumnado tenía que trabajar el vocabulario de la ropa, así que les preparamos una cuerda que representaba el tendedero, de forma que les íbamos diciendo la prenda y el color que necesitaba para que me la tendiesen. Uno de ellos tenía que tender la prenda que nosotros le habíamos dicho y después les decía a los demás la siguiente prenda que tenían que tender y por qué la necesitaba (por ejemplo: "necesito un pantalón gris porque voy al colegio"). Con este juego, ellos trabajaban el vocabulario de las prendas y de los colores, el orden de las palabras en español (primero el sustantivo y después el adjetivo) y además tenían que hacer uso de la creatividad para poder idear una nueva necesidad.

Por aquel entonces, no sabíamos que habíamos diseñado una actividad dramática, tan solo sabíamos que los estudiantes se ayudaban los unos a los otros, que aprendían y ponían en práctica sus conocimientos, que estaban motivados, que les encantaba y que al día siguiente estaban expectantes por ver qué otro juego les habíamos preparado. No teníamos ni idea de qué era el drama, ni cuáles eran sus características ni cuáles eran sus aportaciones. Lo único que sabíamos era que actividades como aquellas funcionaban muy bien con ellos y que tenía que hacer muchas más.

Cuando escuchamos el concepto de drama por primera vez aplicado al aula y nos enteramos en qué consistía, nos dimos cuenta que eso era lo que habíamos estado aplicando sin saberlo durante las prácticas, así que quisimos saber mucho más sobre el tema. Queríamos conocer otras formas de hacer uso de esta herramienta, otras variantes y saber qué aportaciones tiene en la educación.

En cuanto a la enseñanza de los idiomas, se ha empleado principalmente el método tradicional, un método en el que predomina la gramática y la escritura, dejando de lado las destrezas de hablar y escuchar. Y, si a nosotros, como a la mayoría de las personas que nos gusta un segundo idioma, nos preguntasen que por qué nos gusta,

seguramente todos contestaríamos que porque nos gusta hablar con gente de otros países, porque cuando viajamos necesitamos comunicarnos con ellos y porque cuando conocemos a gente extranjera tenemos que saber su idioma si queremos hablar con ellos. Por lo que, bajo nuestro punto de vista, son estas destrezas de hablar y escuchar las más relevantes y las más prácticas en la adquisición de un idioma.

La sociedad actual está precisamente demandando esto, alumnos que sean capaces de expresarse y comunicarse correctamente en una lengua extranjera, no alumnos que memoricen una serie de contenidos teóricos en inglés, que luego van a olvidar y que no les sirven para comunicarse.

Por eso, creemos que el aprendizaje de un idioma tiene que tener una finalidad comunicativa y el uso del drama en el aula les permite a los alumnos aprender de una forma más dinámica, participativa y real (Barret, 1986; Dickinson, Neelands y Shenton Primary School, 2006; Kao y O'Neill, 1998; Muszynska, 2016). Generan un contexto ficticio donde deben comunicarse realmente, es lo que se llama el "*como si*", un contexto imaginario donde el aprendizaje es real y la experiencia vivida, en parte, también (Carter, 2003; Muszynska, 2016; Kao y O'Neill, 1998; Muszynska, 2016; Navarro, 2007, 2009; Núñez y Navarro, 2007; Sánchez, 1999; Van Lier, 2004).

Como futuros profesores de inglés, pretendemos que los estudiantes sepan inglés pero, sobre todo, que sean conscientes de la utilidad comunicativa del idioma y que sean capaces de comunicarse y de expresar sentimientos y emociones y resulta que, utilizando el drama, puedo conseguir todo esto a la vez que los alumnos van adquiriendo el vocabulario y las estructuras gramaticales de una forma más intuitiva (Alonso, 2007; Dickinson et al., 2006; Kalogirou, 2016; Kao y O'Neill, 1998; Moreno, 1999; Motos, 1992; Muszynska, 2016; Winston y Stinson, 2014).

No podemos olvidar tampoco, que es precisamente en Inglaterra donde hay más desarrollo del drama en la educación (Muszynska, 2016). Esto es así, gracias a la tradición, a la formación de los profesores en este ámbito, a las figuras reconocidas que han estudiado y aplicado el drama allí y a la conciencia social de las aportaciones educativas del drama que hacen que forme parte oficial del currículum del país (Navarro, 2009). Todo ello nos hace, a los que reconocemos la efectividad de esta herramienta, admirar y tomar como referente a Inglaterra.

Sin embargo, nuestra intención no es solamente que los alumnos sepan inglés y que se comuniquen, queremos que los estudiantes participen en su proceso de aprendizaje. Y, con esta herramienta, se les puede motivar para que participen y que, además, sean responsables de su propio aprendizaje y del colectivo, ya que si uno falla, el grupo entero falla (Dickinson et al., 2006; Navarro, 2009; Tejerina, 1994).

Para ello, los estudiantes van a necesitar tener confianza los unos en los otros, van a tener que trabajar en equipo (Dickinson et al., 2006; Navarro y Mantovani, 2012). Y, para este trabajo en grupo, van a tener que escucharse, comprendiendo las emociones y los sentimientos de los demás (Mato, 2006; Tejerina, 1994). Ello, les va a llevar a desarrollar las habilidades sociales, como la escucha, empatía y la asertividad, con las que desarrollarán una sensibilidad para tratar a los demás (Motos, 2005; Navarro, 2009; Neelands, 2002). Además, la creatividad, que van a desarrollar con el uso de esta herramienta, les va a permitir buscar nuevas soluciones a problemas de la vida (Motos, 1996; Tejerina, 1994).

Todo ello les va a ayudar a desarrollarse como personas. Este desarrollo implica un progreso cognitivo, social, emocional y afectivo (Dickinson et al., 2006; Núñez y Romero, 2003). Esto nos ha ayudado a entender que, aunque existan diferentes tipos de inteligencias, todas están relacionadas las unas con las otras. La realidad educativa es mucho más compleja que simplificar y dividir a la persona en elementos más sencillos, ya que todos ellos están interrelacionados en una misma persona (Colom y Núñez, 2005; Morín, 1995). Todas las personas somos un conjunto de esas inteligencias y, aunque tengamos algunas más desarrolladas que otras, somos el progreso de todas y cada una de ellas (Núñez y Romero, 2003).

Hemos comprendido que el drama se ha convertido en un espacio ideal en el aula para desarrollar todas estas inteligencias y que, con ella, estaremos ayudando a desarrollar de una manera integral a nuestros alumnos.

Objetivos de estudio

Durante el desarrollo de este trabajo, nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Aclarar los conceptos relacionados con el drama.
- Estudiar cómo el drama es un recurso que ayuda al desarrollo integral del alumno.
- Analizar los beneficios del uso del drama en el aula de Primaria, más concretamente en el aula de Lengua inglesa.
- Profundizar en el uso del drama como recurso en el aula de inglés.
- Plantear y desarrollar una propuesta didáctica en el aula de lengua inglesa de Educación Primaria.
- Comprobar las aportaciones que esta herramienta ofrece como recurso en el aula de inglés.

3. MARCO TEÓRICO

A la hora de utilizar el drama como método de nuestra acción educativa tenemos que pensar en la finalidad de la misma, sin olvidar que toda acción educativa está bañada en unos valores que marcan ese fin (Núñez y Romero, 2003). Y, como ya hemos dicho anteriormente, la finalidad del drama es el desarrollo del niño en su globalidad, teniendo en cuenta que no deberíamos dividir el desarrollo del niño en desarrollo emocional, afectivo, social y cognitivo, porque esa división y esa visión simplificada del niño nos estaría impidiendo ver la realidad educativa.

Morín (1995) afirma que en la sociedad del conocimiento en la que vivimos, en la que la ciencia, la razón y la lógica ha adquirido un papel muy importante, nos ha hecho acercarnos a un *paradigma de simplificación* que sigue principios de disyunción, reducción y abstracción. A través del cual reducimos lo complejo en partes más simples para que podamos entenderlo, es decir, se simplifica la realidad.

Este autor garantiza que este pensamiento "*o unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad*" (Morín, 1995, p. 30). Sin embargo, resulta que la realidad educativa es mucho más compleja que esto. Esta visión nos ayuda a entender la educación desde una perspectiva particular (como *microsistema*), y desde una perspectiva general (como *macrosistema*).

Colom y Núñez (2005) defienden la existencia de un nuevo paradigma complejo que nos ayudan a acercarnos a la realidad educativa, alejándonos de las simplificaciones de los otros paradigmas que conocíamos y que están basados en pensamientos de: idealización (la realidad puede explicarse y percibirse en la idea), racionalización (la coherencia justifica la realidad) y normalización (eliminación de todo lo que no concuerda con nuestra racionalidad o idealización). Este paradigma de la complejidad nos viene a decir que la realidad no puede ser analizada de forma lineal, analista o simplista, ya que los cambios que se producen son exponenciales y múltiples, son complejos. Este paradigma analiza la complejidad de la realidad a la vez que aporta un enfoque sistémico, el sistema como una nueva mirada a la realidad educativa.

Núñez y Romero (2003) definen sistemas como un conjunto de elementos interdependientes que forman un todo organizado. En este sentido, nos invitan a educar la mirada hacia la educación en una clave de elementos interrelacionados y no aislados. Nos hace ver a la educación como un todo en el que todas sus partes se interrelacionan entre sí, por ejemplo dentro de una misma clase nos encontramos con los alumnos, con el profesor, con los medios y recursos,... pero no podríamos dividir ese todo en partes, porque esas partes interactúan formando una globalidad.

Todo esto, nos lleva a pensar que por muy pequeño que sea un cambio que los profesores hagan en su acción educativa, el todo de la clase va a cambiar ya que, como decíamos, los elementos de la clase están interrelacionados entre sí. Pero es que además, estos elementos están en relación con la sociedad por lo que si estos cambian, la sociedad también lo hace, generando así una transformación social. Es decir, desde una perspectiva más amplia, la educación vista como un macrosistema que se relaciona con otros como el social, cultural, político, económico convirtiéndose en una herramienta de cambio social.

Desde esta visión compleja y sistémica, vamos a intentar acercarnos a la realidad educativa que nos ofrece el uso de uso del drama en el aula.

"La sociedad en que vivimos ha remplazado el ser por el tener"
Entrevista a O'Donnel (2009, Julio, 19).

Vivimos en una sociedad en la que se le da mucha más importancia al tener que al ser. Se aprecia más que una persona tenga, ya no sólo posesiones o cosas materiales sino también conocimientos (el saber). Tanto es así, que dejamos de lado los valores y la personalidad de las personas. No nos damos cuenta de que primero somos y que después tenemos y sabemos. Es decir, deberíamos desarrollar nuestra persona a la vez que nuestros conocimientos. Y, precisamente, mediante el drama se pretende desarrollar a la persona y, de paso, desarrollar también aspectos cognitivos para que los alumnos sean, sepan y tengan.

Por ello, vamos a empezar hablando sobre cómo esta herramienta fomenta ese desarrollo de la persona. Pero, primero, debemos entender la complejidad de la persona, no podemos considerar el desarrollo personal sin entenderlo como un conjunto de inteligencias interrelacionadas e interdependientes las unas de las otras. Como un conjunto inseparable de razón, sentimientos, emociones, experiencias, transcendencia que además crece y se desenvuelve en una cultura concreta.

La inteligencia social, la emocional y la afectiva no son inteligencias aisladas de las personas, si no que cada uno de nosotros somos un conjunto de todas ellas. No podemos considerar a una persona desde un aspecto de estos, sino que tiene varios aspectos y elementos conectados e interrelacionados entre sí.

El drama está dirigido simultáneamente a enriquecer tanto el currículo académico como las necesidades sociales, emocionales y espirituales de los alumnos. Desarrollando habilidades y técnicas necesarias para el drama, se está desarrollando también un aprendizaje cognitivo, afectivo y social de calidad (Dickinson et al., 2006). Y debemos considerar que en el colegio no solo se pretende promover las habilidades,

capacidades y conocimientos en el Currículo de las diferentes áreas de Primaria, también tiene el objetivo de modelar y dar forma a la salud y a la educación ciudadana.

Con el drama se puede conseguir un contexto significativo y relevante para que los alumnos aprendan, se les puede animar a que sean personas activas e involucradas en su propio aprendizaje, ofrece oportunidades para que los alumnos se expresen en todos los aspectos de su aprendizaje y mejora la confianza y la autoestima (Dickinson et al., 2006).

3.1 DRAMA EN LA EDUCACIÓN. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

Sobre el concepto de drama ya se han desarrollado diversos trabajos. Nosotros nos sentimos plenamente identificados con el que Núñez y Navarro (2007) elaboraron y es el que seguiremos para el desarrollo de este punto.

A lo largo de la historia, se han utilizado muchos conceptos para nombrar al drama¹ y, esto, ha generado mucha confusión. Por ello, primero vamos a aclarar este término.

Motos y Tejedó (2007 citado en Núñez y Navarro, 2007) definen la dramatización como la representación de una acción llevada a cabo por distintos personajes. Y, a través de la misma, se le puede dar forma teatral a algo que no la tiene como poemas, leyendas, fábulas, textos, ... A esto se le conoce como dramatizar. Tejerina (1994), nos dice que la dramatización es la tendencia que tienen los niños para dramatizar situaciones de la vida real o inventadas, y que le ofrece la ocasión de expresarse y adquirir medios para avanzar en la comunicación.

La profesora Barret (1986) define la dramatización como una *pedagogía de la acción* que promueve la expresión de la persona y la comunicación con los otros. Afirmando que en la escuela ocupa un lugar importante ya que los alumnos y aprenden sobre la vida y hagan participando con los demás.

Considerando estas definiciones, el drama se entiende como una actividad creativa y cotidiana, que tiene un fin comunicativo y educativo.

¹ Entenderemos drama y dramatización como sinónimos, ya que el drama en educación es el término anglosajón de mayor tradición que, entre otros objetivos, tiene la enseñanza de la lengua inglesa.

3.1.1 DRAMA Y TEATRO

Por lo que hemos visto, podemos considerar que hay una gran relación entre el drama y el teatro. Según Motos y Laferrière (2003 citado en Núñez y Navarro, 2007) algunas de estas características comunes son:

- La capacidad de desarrollar y encarnar el papel de un personaje.
- El uso del cuerpo y la voz como medios de expresión.
- El uso de objetos para simbolizar el espacio, el tiempo y el objeto. Por ejemplo, un solo árbol puede simbolizar un bosque, un palo de una escoba puede simbolizar un caballo y una cartulina con la palabra "verano" significa que la acción transcurre durante el verano.

Sin embargo, es importante comprender que teatro y dramatización no son sinónimos. Poseen varias diferencias que vamos a aclarar para entender mejor el concepto de dramatización.

"... la mayor preocupación del teatro es la comunicación entre actores y audiencia; la mayor preocupación del 'drama' es la vivencia de los participantes". Way (1967, p.2).

Hay numerosos autores, como González (2015) y Vigotski (1982), que defienden que el teatro tiene un fin representativo y estético. Sin embargo, el encanto del drama reside en el proceso y no en el producto final. Lo más importante del drama no es qué o cómo lo hacen los niños, sino que estos han sido los autores, que han sido ellos los que han creado y experimentado.

"El drama ofrece la construcción de ambientes y de roles imaginados por el grupo, que acaban convirtiéndose en una experiencia real para los alumnos, que probarán las consecuencias de diferentes comportamientos y acciones". Núñez y Navarro (2007, p.237).

A través de la dramatización, los niños van a experimentar por ellos mismos y van a crear, y este es su fin. No pretende ser llevada a un público, por lo que el fin no es estético ni representativo, como en el teatro. Lo que pretende es que los niños experimenten por ellos mismos las situaciones, escenas o historias que se hayan planteado. Así, los niños podrán probar qué consecuencias han tenido sus acciones, sin ocasionarles ningún miedo, ya que están experimentando en una situación imaginada y no es la vida real.

"El drama en educación constituye una práctica que se basa en el lenguaje dramático y que posee fines esencialmente educativos, no de espectáculo" Navarro (2011, p.317).

El drama es la actividad organizada en la escuela, la cual usa un lenguaje dramático (lenguaje de la acción) con la finalidad de estimular la creación y para favorecer el pleno desarrollo de la persona (Tejerina, 1994). Este desarrollo de la persona es el principal objetivo de la dramatización, la cual no tiene como principio básico la consecución de un producto final para ser representado ni una intención estética, ya que estos objetivos no favorecen ni la espontaneidad, ni el juego, ni la experimentación sobre los cuales se basa la pedagogía de la expresión dramática.

Otra diferencia que podemos establecer en cuanto a la dramatización y el teatro es que, como marca Motos (1996), en la dramatización el papel de espectador y actor son intercambiables, mientras que en el teatro son fijos. Es decir, en la dramatización se puede dar el caso de que se divida a los alumnos en grupos y primero unos hagan de espectadores y ofrezcan un *feedback* a los que están actuando y, después estos intercambiarán sus papeles, y los que antes actuaban ahora serán los espectadores.

El teatro en la educación es entendido con el término de drama, y en España se le conoce como dramatización (Hervitz, 2010). Por lo que podríamos decir que los conceptos de drama y dramatización son utilizados como sinónimos. Hay muchos autores, como Motos (1992), que entienden la dramatización como una técnica didáctica, como un procedimiento didáctico.

3.1.2 DRAMA Y JUEGO DRAMÁTICO

En España, se ha incorporado el término de juego dramático como sinónimo de los dos anteriores, al ser todos ellos *"una forma dramática de expresión estructurada y cuyo interés reside en el proceso, más que en el producto"* (Núñez y Navarro, 2007).

Sin embargo, según algunos autores, como Motos y Tejedo (2007), el juego dramático sería una actividad dramática recogida dentro de la dramatización como podemos encontrar también el *juego teatral*, el *role playing*, el *juego de expresión* y la *improvisación*.

"El juego dramático (...) es el juego donde se hace drama, donde se hace ficción. Es el juego donde un grupo de niños, coordinados por un adulto, improvisan temas de su interés, a través de personajes elegidos por ellos mismos" Mantovani (en Guil y Navarro, 2004).

Mantovani (en Guil y Navarro, 2004) define el juego dramático en la educación como una manera de expresión y representación improvisada, mediante la cual los niños aprenden, expresan y comunican su mundo interior y también lo que ven y lo que conocen de la realidad. Es una forma de aprender lo que es la realidad y también de expresar lo que ellos sienten interiormente. El juego dramático es una especie de laboratorio de la realidad, es un espacio de libertad donde los niños pueden ensayar y probar conductas, sin ningún temor, sin ningún riesgo de verse cuestionados por los condicionamientos que normalmente existen en la realidad.

Pavis (1983) especifica que el juego dramático supone tanto una toma de conciencia en los participantes (de todas las edades) de las dinámicas y mecanismos teatrales (personajes, diálogos, escenas), como una liberación corporal y emotiva. Sin embargo, con la dramatización los niños no tienen por qué ser conscientes de las dinámicas y de las mecánicas del teatro.

Además de las actividades dramáticas que hemos mencionado antes, Boquete (2011) recoge en su estudio las siguientes técnicas de dramatización:

- *Teatralizaciones o improvisación*. La *improvisación* es realizar una representación sin estar preparada, basándose en la espontaneidad de los alumnos y en su imaginación. Hace referencia a actividades en las que se da una estructura dramática a algo que en principio no lo tiene, como puede ser un poema o una canción. Se puede dar a partir de una palabra, tema, imagen o incluso un sonido para dar pie a la representación o improvisación.

- *Mímica*. Es la comunicación no verbal mediante la utilización de signos no verbales (la expresión de la cara, movimiento de las manos, ...). Son actividades muy propias para trabajar la función fática del lenguaje.

- *Juegos de role-play*. Son actividades que consisten en reproducir una situación comunicativa con un número fijo de participantes, con temática libre.

Para aclarar mejor toda esta metodología veamos el cuadro (cuadro 1) recogido en la tesis doctoral de Motos (1992), el cual nos ofrece una aclaración conceptual del término dramatización en relación a otras palabras asociadas a las prácticas teatrales.

En el cuadro anterior, podemos ver cómo Motos (1992) recoge las diferentes *técnicas dramáticas*.

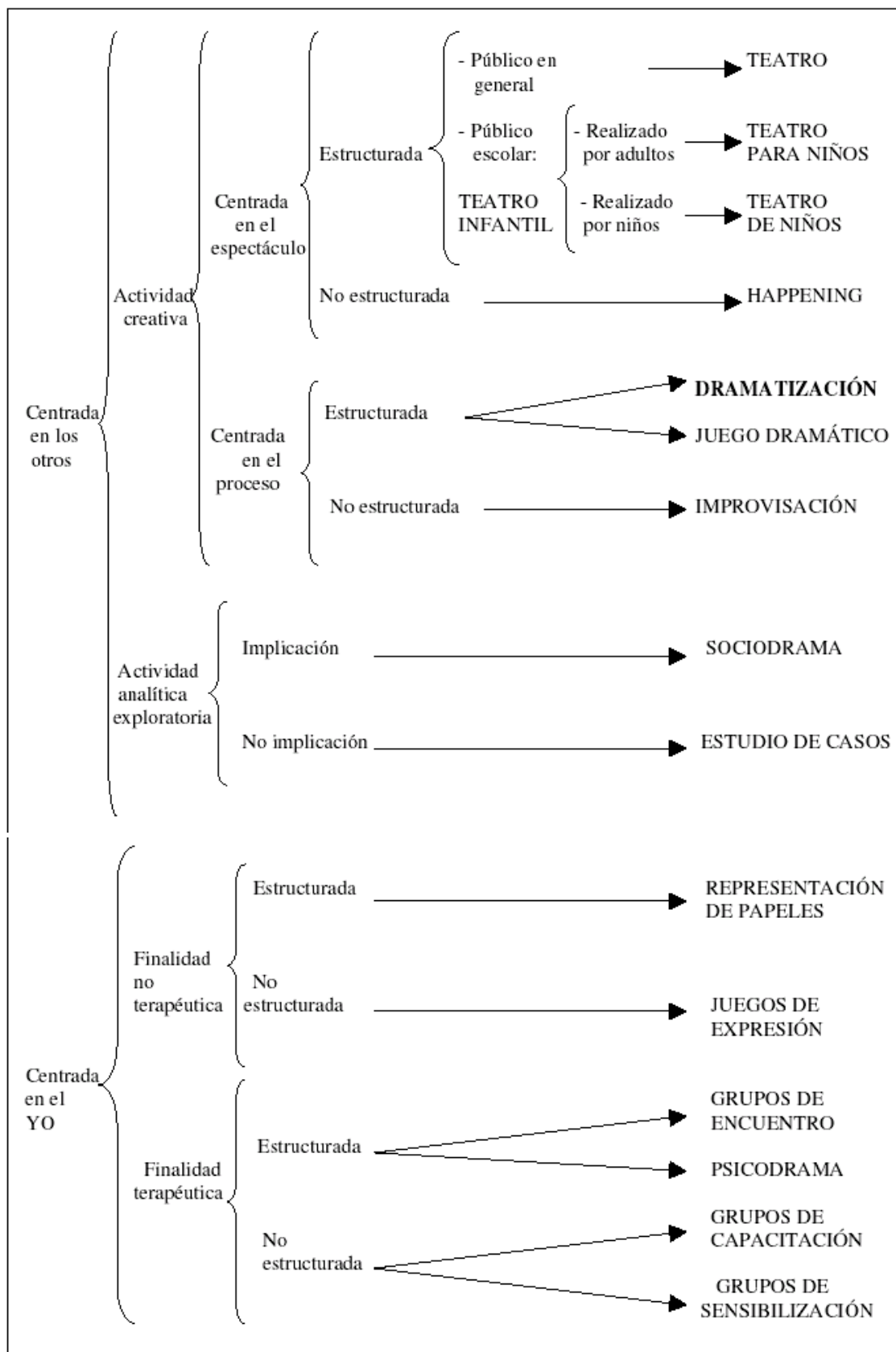
Estas técnicas dramáticas pueden estar centradas en el desarrollo del yo o centradas en los otros.

Tomando las técnicas centradas en el yo, nos referimos a los procedimientos que suponen la exploración por parte del sujeto de sus sentimientos y conductas.

Si estas técnicas se emplean con una finalidad didáctica y para la adquisición de determinadas destrezas, nos encontramos con la *representación papeles (role playing)*, y si la finalidad es más espontánea y natural, que favorece la expresión, nos encontramos ante los *juegos de expresión*.

Dentro de las técnicas creativas centradas en los otros, podemos diferenciar las que están centradas en el producto (espectáculo) y las que están centradas en el proceso. En las primeras, como hemos estado hablando antes, nos encontraríamos con diferentes tipos de *teatros*.

Las actividades dramáticas creativas que están centradas en el proceso se caracterizan porque el espectador no es esencial y los papeles de espectador y actor son desempeñados por una misma persona. Si presentan un formato poco estructurado estamos hablando de *improvisación*, pero si siguen la estructura del esquema dramático, entonces nos encontramos con el *juego dramático* y con la *dramatización*.



Cuadro 1. Técnicas Dramáticas (Motos, 1992, p. 50)

Muszynska (2016) divide las técnicas del *drama* según diferentes tipos de actividades:

- Técnicas de expresión corporal: pose, escultura, fotografía, imagen congelada.
- Técnicas de movimiento: pantomima.
- Técnicas de actuación: escena improvisada, improvisación con texto.
- Técnicas de rol hablado: monólogo interior, diálogo improvisado, entrevista, story-telling, vista de testigos,...
- Técnicas fuera del rol: preguntas del profesor, descripciones, comentarios, discusiones en pequeños grupos, análisis en la clase, interpretación.
- Técnicas de rol escritas: diario, carta, informe policial, artículo de periódico, guion de película,...
- Técnicas de manual: plano de una casa, vestuario o disfraces.
- Técnicas mezcladas: imagen congelada con una interpretación y una descripción escrita.

Según Núñez y Navarro (2007) el drama es una gran herramienta educativa con la que se pueden trabajar varias áreas del currículum escolar, como la Educación Artística, la Expresión Corporal o la Lengua y la Literatura. Además, debido a su fuerte carácter personal y relacional, es también una gran herramienta para el desarrollo de habilidades sociales y para la educación en valores. El drama en educación es empleado, en Inglaterra, desde principios del siglo XX como método de enseñanza.

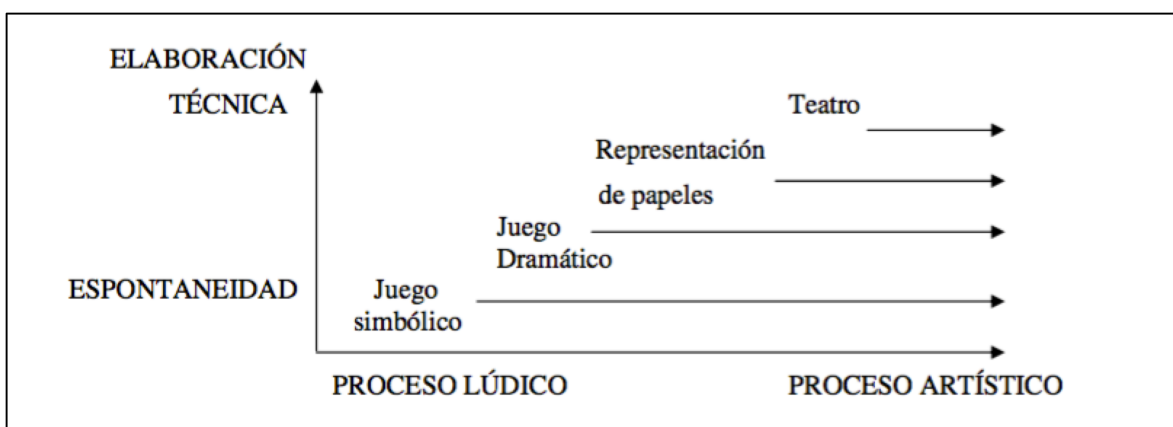
3.1.3 USO DEL DRAMA SEGÚN LAS EDADES Y ETAPAS EVOLUTIVAS

Navarro y Mantovani (2012) hacen hincapié en la importancia de considerar la dramatización como algo que evoluciona y que cambia según las edades de los que participan para que esta puede ser usada en distintas áreas curriculares. Ellos defienden que, según la edad que tengan los niños, se pueden encontrar diferencias en cuanto a: la concentración (cuanto más grandes sean mayor concentración tendrán), la competencia para dramatizar (los más mayores comprenderán mejor las pautas técnicas) y en la forma de actuar dentro del grupo (cuanto más mayores sean, por lo general, tendrán una mejor adaptación social).

Núñez y Navarro (2007) piensan que a la hora de hacer un uso educativo o pedagógico del drama debemos tener en cuenta el desarrollo evolutivo del niño. Por ello, es muy importante que adaptemos el drama a las edades de los niños con los que vamos a llevarla a cabo.

Tejerina (1994) señalaba que en el inicio de la expresión dramática se sitúan los juegos simbólicos, mientras que los juegos dramáticos corresponderían a la siguiente etapa, finalizando esta educación con el teatro formalizado.

Motos (1996) elabora el siguiente cuadro donde podemos comprenderlo más claramente. El vector espontaneidad - elaboración técnica se refiere al grado de libertad y estructuración de la expresión dramática. Mientras que el vector lúdico - proceso artístico se refiere a la finalidad de la dramatización (desde diversión hasta un aspecto más estético) correspondiéndose a su vez a la etapa educativa:



Cuadro 2. *Las formas dramáticas y el desarrollo evolutivo del niño* (Motos, 1996, p.127)

Motos (1996) también genera otra tabla (cuadro 3) para recoger la relación entre las formas dramáticas y los niveles educativos.

- El *juego simbólico* es la actividad espontánea mediante la cual se rompe la funcionalidad de las cosas y se le adjudica cualidades especiales para vivir situaciones imaginarias propias. Por ejemplo, se utiliza una silla simulando que es un tren; o el palo de la escoba para representar a un caballo (Motos, 1996). Navarro y Mantovani (2012) dicen que, en esta actividad, participan los niños que tienen entre 3 y 5 años donde la acción dentro de esta expresión dramática es individual y espontánea y dará paso a juegos compartidos conforme los niños vayan perdiendo su egocentrismo. Denominan a esta etapa, la etapa previa y afirman que el *juego simbólico* es el ideal ya que es un juego más libre y cambiante donde el adulto se limita a mirar o a estimular a los niños.

FORMAS DRAMÁTICAS	Teatro/ Arte dramático			
	Representación de papeles			
	Dramática creativa			
	Juego dramático			
	Juego simbólico			
CICLO	1º	2º	1º, 2º, 3º	1º, 2º
NIVEL EDUCATIVO	EDUCACIÓN INFANTIL		EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA BACHILLERATO
EDAD	0	6	12	16 18

Cuadro 3. *Las formas dramáticas y los niveles educativos* (Motos, 1996)

- El *juego dramático* vendría a ser la actividad espontánea del *juego simbólico* pero sometida a reglas. La expresión dramática se refleja en una acción coordinada por un adulto, donde los niños crean, inventan e improvisan historias y seleccionan sus propios personajes sin la presencia de espectadores (Motos, 1996). Aquí, la intervención del adulto tiene un papel más importante y los niños trabajan en grupo. Motos (1992) asegura que es ideal para utilizarse con niños de entre 5 y 11 años. Sin embargo, hay autores como Navarro y Mantovani (2012) que reducen su empleo hasta los 9 años.
- La *dramática creativa* es el arte de representar breves argumentos, improvisados, para un espectador compuesto por los compañeros de clase y coordinados por un educador. Mantovani y Navarro (2012) defienden su uso con los niños que tienen entre 9 y 12 años porque ya son más conscientes en cuanto al lenguaje verbal y no verbal que tienen que tener en una representación. Se identifican con personajes determinados y grupalmente construyen el argumento de su creación dramática. Trabajan en grupos pequeños de unos cinco niños y cada uno de ellos deberán crear e inventar una historia para enseñárselas a sus compañeros sobre una temática libre o de un tema establecido previamente por el profesor. Estos recibirán un *feedback* de los compañeros que les han estado observando y quienes harán una

crítica positiva al grupo, aportando las ideas que más les han llamado la atención (Motos, 1996).

- El *role play* o la *representación de papeles* en el ámbito escolar consiste en que varios alumnos (actores) tienen que hacer el papel de varios personajes para buscar soluciones a un problema previamente planteado. Los niños deben identificarse con los personajes porque se les dará un documento en el que se describe la situación que deben realizar y van a tener que poner en escena los rasgos de personalidad de sus personajes (Motos, 1996).
- El *teatro* es la última etapa por la que pasarán será por la creación, el montaje y la puesta en escena. Y el objetivo final va a ser esa representación (Motos, 1996).

Dichas formas dramáticas son inclusivas, es decir, se solapan las unas con las otras y, en muchas ocasiones, es difícil determinar dónde acaba una y dónde comienza la otra (Motos, 1996).

En el cuadro 4, Navarro y Mantovani (2012) hacen su propia aportación sobre el sistema evolutivo del teatro diferenciado por las etapas educativas y por las edades.

Podemos ver cómo ellos (Navarro y Mantovani) también defienden que durante la educación infantil lo ideal es el juego simbólico o el de roles, siendo los 5 años la edad puente con la que se empieza a dar el juego dramático. Con este juego dramático el adulto empieza a intervenir. Los nueve años es otra edad puente a partir de la cual se da lo que se denomina como creación dramática, que viene a ser la dramática creativa de la que hablábamos anteriormente. Una vez en secundaria, se da la creación y el montaje de textos, es decir, del teatro, siendo 13 años la edad puente entre la creación dramática y el teatro.

		ETAPAS EDUCATIVAS														
		Educación Infantil			Educación Primaria					Educación Secundaria						
EJES DEL SISTEMA	Edades	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Juego	Juego simbólico			Juego dramático			Creación dramática			Creación y montaje de textos					
	Punto de partida del Juego	A partir de cualquier motivación: un cuento, una canción, una lámina, un hecho real, una sesión de psicomotricidad.			A partir de TEMAS (lo general), se conduce a los SUBTEMAS (lo particular).			A partir de PERSONAJES (lo particular), a la creación de la OBRA (lo general).			A partir de una idea, un tema, una obra teatral, una noticia periodística, un texto inventado.					
	Forma de Juego	Acción individual y espontánea. Juego compartido.			Acción/ Representación simultánea. Surgen papeles: autor, actor y escenógrafo. Espectador (internalizado).			Acción/Representación sucesiva en subgrupos. Se amplían los papeles: autor, actor, escenógrafo y crítico. (Director internalizado). Roles que se ejercitan sucesivamente.			Acción/Representación colectiva. Se afianza el lenguaje teatral. Nace la idea del montaje. Nuevo factor: el público. Roles que se fijan en el proceso y eventualmente rotan: escenógrafo, autor, actor, espectador, crítico y director.					
	Intervención del Adulto	Observador participante, compañero simbólico, espejo que da seguridad			Entra en el juego como un personaje más, para estimular. Cuando no interviene: observa.			Coordina y anima el trabajo de los subgrupos.			Coordina, anima y dirige.					

Cuadro 4. Sistema evolutivo del teatro diferenciado por etapas educativas y edades (Navarro y Mantovani, 2012, p. 24)

3.2 EL USO DEL DRAMA EN EL AULA

3.2.1 APORTACIONES A LA EDUCACIÓN

3.2.1.1 APRENDIZAJE MEDIANTE LA EXPERIENCIA

Kalogirou (2016), defiende que aprendemos a través de la experiencia y de lo que experimentamos por nosotros mismos. Y, precisamente, esta es una característica que el drama nos proporciona. El drama ofrece la oportunidad de vivir experiencias que nacen de la espontaneidad y que se basan en las reacciones individuales y en improvisaciones auténticas.

El cono de la experiencia de Dale (1969) nos muestra, según sus estudios, qué acciones nos llevan a un aprendizaje más profundo que otras. Las acciones que están más en la base son aquellas que nos van a llevar a un aprendizaje más profundas y significativas.

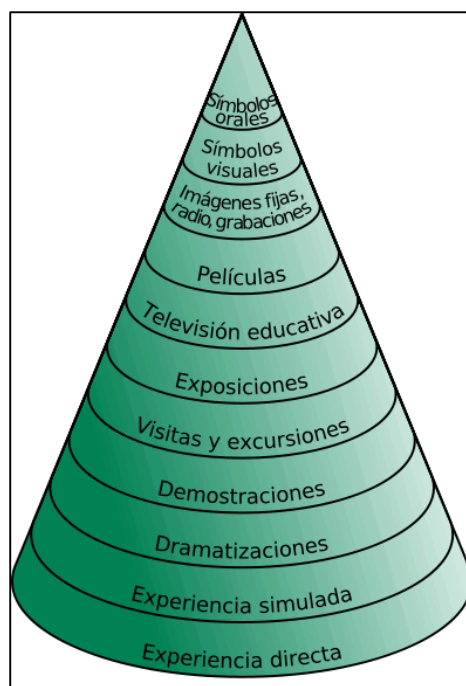


Figura 1. El cono de la experiencia de Dale (1969)

Cook (en Muszynska, 2016, p. 90) y Greenwood (2015) nos aseguran que cuando los niños representan los contenidos del aprendizaje y se involucran con los mismos, el proceso de aprendizaje es mucho más efectivo que si tuviesen que memorizar los contenidos.

El drama recoge lo espontáneo y voluntario del juego, así como también recoge lo placentero. Es un instrumento que en manos de los educadores puede ofrecer un amplio beneficio a los niños (Navarro y Mantovani, 2012). Al ser utilizado como un juego

en el ámbito educativo ofrece las ventajas que los juegos tienen, como el placer o el despliegue de iniciativas, potenciando capacidades, lo que lleva a la maduración y a la expansión de la personalidad, sin pretenderlo y sin apenas esfuerzo (Tejerina, 1994).

3.2.1.2 APRENDIZAJE MEDIANTE EL JUEGO

Muszynska (2016, p. 91) nos dice que "*el juego es indispensable para alcanzar la felicidad*".

Realmente, el drama tiene su origen en el juego. El juego simbólico es característico en el *estadio pre-operacional* (2 a 7 años), según Piaget (1946). Es la manifestación de la expresión dramática y mediante este juego espontáneo el niño se expresa así mismo en la acción y representa a otros, probando distintos papeles al suyo. Una variante del *juego simbólico* es el *juego de roles*.

Según algunos autores como Vigotski (1932), los niños a partir de los tres años comienzan jugar a la *representaciones de roles* (que está dentro del *juego simbólico*) y, para ello, utilizan lo que han visto o a lo que han vivido.

Tejerina (1994) hace una distinción entre el juego dramático y el juego de representación de roles. La primera de ellos está organizado por un educador y en ella se acepta el desempeñar el rol asignado durante un tiempo dado, mientras que en el segundo, hay una auto asignación de los papeles.

"La raíz del teatro está en el juego. (...) Una simulación que recrea la vida y mediante la cual el ser humano, al identificarse con los personajes que lo representan en el escenario, al encarnar otros papeles, adquiere un conocimiento de sí mismo, más hondo que el alcanzado en la experiencia, y entiende un poco más a quienes le rodean" (Tejerina, 1994, p. 26).

Como bien comenta Cutillas (2005) la principal finalidad del juego es conocer el mundo y conocerse a sí mismos.

Existen muchos autores que defienden el uso del juego como medio de aprendizaje porque a través del mismo, los niños son personajes activos en el proceso y exploran diferentes experiencias en casos distintos, proporcionándoles motivación. Por ejemplo, Moyles (1990, p.22) garantiza que "*la situación de juego proporciona estimulación, variedad, interés, concentración y motivación*". Way (1997) defiende que cómo el juego es una de las necesidades más naturales de los niños, debería ser, por tanto, una de los métodos de enseñanza más importante. Núñez y Navarro (2007) están

de acuerdo en que el uso del juego dentro del aula motiva a los alumnos, promoviendo la creatividad y la confianza en sí mismos y en sus capacidades, mediante el empleo de destrezas físicas y mentales. Además, mencionaban que, el uso del drama en el ámbito educativo, favorece el desarrollo personal gracias al uso de las estructuras cognitivas, afectivas, emocionales y sociales características de los juegos.

Navarro y Mantovani (2012) también coinciden con los beneficios educativos que tiene el uso del drama en el aula. Afirman que es un espacio idóneo para que los estudiantes aprendan y compartan en grupo, para que se acepten y se respeten los unos y los otros, para que trabajen la creatividad y aprendan a resolver conflictos desde la no violencia haciendo uso de conductas verbales y no verbales.

3.2.1.3 DESARROLLO DE LA PERSONA EN SU TOTALIDAD

En este paradigma de la complejidad del que hemos hablado, entendemos a la persona como una totalidad y, por ello, vemos que es importante que la persona se desarrolle no solo en un aspecto, sino en todos.

a. LAS HABILIDADES SOCIALES

Los seres humanos vivimos en sociedad, por lo que nos relacionamos en diferentes ambientes. Podemos decir que las relaciones sociales constituyen una base fundamental para el desarrollo humano. Necesitamos relacionarnos con los demás y con esas relaciones vamos construyendo nuestra propia personalidad. Por ello, es importante que los estudiantes desarrollen habilidades sociales (Guil y Navarro, 2004). Las habilidades sociales son parte del desarrollo sano de todas las personas.

"Las habilidades sociales son (...) un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y generalmente resolviendo problemas inmediatos y minimizando la probabilidad de que los haya en el futuro" Guil y Navarro (2004).

Además, también garantizan que se pueden entrenar y que, para eso, primero el sujeto que las va a desarrollar debe recibir información y ver demostraciones, después, reproducirá esas conductas, las moldeará y por último las mantendrá y las podrá emplear en otras situaciones.

Laferrière (1993) argumenta el desarrollo de las habilidades sociales con el uso de esta herramienta, enumerando una serie de principios que son frutos de la dramatización:

- Ser conscientes de la composición del grupo. No hay miembros más o menos importantes que otros
- Saber integrar las personas y los sucesos.
- Tener conciencia en sí mismo y en los otros.
- Ser conscientes del trabajo personal y del trabajo colectivo.
- Tener capacidad de concentrarse en un rol o en una situación.
- Saber escuchar el entorno, las personas y las acciones.

b. EL APRENDIZAJE EN GRUPO

Como seres sociales que somos, necesitamos de los demás para desarrollarnos como personas. El drama lleva consigo un verdadero trabajo en grupo, y con él se trabaja ese aprendizaje colectivo ya que es condición natural del ser humano aprender juntos. Dickinson et al. (2006) están convencidos de que el drama es una actividad social que requiere que los alumnos se comuniquen, colaboren y cooperen entre sí.

"Aprendemos de los demás y con los demás, al tiempo que realizamos un proceso de aprendizaje personal" (Navarro, 2009, p. 135).

Para llevar a cabo la dramatización en el aula, es necesario que se trabaje en grupo. Núñez y Navarro (2007) y Papavassiliou y Zourna (2016) mantienen que el drama genera un sentimiento de grupo creado por la interacción y un sentimiento de comprensión de que el trabajo en equipo es más efectivo que el individual.

Tejerina (1994) afirma que el uso de la dramatización en el aula es un buen escenario para el aprendizaje social, ya que mejora la interacción y la comunicación del niño al defender sus ideas, poniéndose de acuerdo con otros y valorando situaciones, logrando una coordinación. Además se trabaja el autocontrol ya que deben respetar el turno, controlar sus emociones, risas y movimientos, escuchar, ...

c. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: LABORATORIO DE LA REALIDAD

Mantovani (en Guil Bozal y Navarro, 2004) ve el juego dramático como una especie de laboratorio de la realidad, un espacio de libertad donde los niños pueden ensayar y probar conductas, sin ningún temor, sin ningún riesgo de verse cuestionados por los condicionamientos que normalmente existen en la realidad. Con esta definición de juego dramático podemos ver esta técnica de la dramatización como una herramienta

en la que los niños y niñas observan tienen la oportunidad de poner en práctica esas habilidades sociales, trabajándolas, adquiriéndolas, desarrollándolas y pudiéndolas emplear en otras situaciones de la vida.

A través del juego dramático nos convertimos en protagonistas de la historia, en vez de escucharla y ver lo que les está pasando a alguien más, nosotros tomamos el rol de los personajes en la historia e imaginamos que somos nosotros mismos los que tenemos que tratar las situaciones y los problemas (Dickinson et al., 2006).

Dickinson et al. (2016) y Morgan, Jones, Guilbourne y Llewellyn (2012) nos dicen que las historias que se crean y se tratan con estas actividades resultan atractivas para nuestras emociones y también para nuestro intelecto, combina un aprendizaje cognitivo y afectivo y permite a los niños involucrarse con los hechos y las figuras del mundo en un nivel sentimental. Los alumnos aprenden a través de las historias (Dickinson et al., 2006).

d. LA CREATIVIDAD

Según Dickinson et al. (2006), la creatividad tiene un lugar importante en el currículum, los alumnos tienen actitudes mucho más positivas hacia el aprendizaje y se divierten mucho más.

Ferrer, Motos y Navarro (2003), aseguran que la creatividad es necesaria para que los alumnos puedan elegir entre varias alternativas, analizando sus acciones para poder resolver diversos escenarios y conflictos con los que se puede encontrar gracias a la dramatización.

Tejerina (1994) añade que, además de que la creatividad posea una dimensión social y sea una fuerza transformadora, las personas creativas tienen más facilidades para enfrentarse a lo desconocido y buscar nuevas soluciones. Por lo que, podemos decir que una persona creativa no solo está desarrollada íntegramente sino que está preparada para enfrentarse a diversos problemas de la vida y encontrar soluciones a estos.

Navarro y Mantovani (2012) aportan que, a través del drama, los niños exploran, conocen y transforman nuestro mundo sin ningún tipo de miedo mientras que, al mismo tiempo, van formando su personalidad. Al desarrollar la creatividad se está reflexionando sobre la realidad, ofreciendo nuevas posibilidades de invención y de expresión (Tonucci, 1985).

Dickinson et al. (2006) y Toivanen, Komulainen y Ruismäki (2011) defienden que el drama promueve la creatividad y la autoconfianza y autoestima de los alumnos a través de la autoexpresión. Mediante actividades dramáticas, los niños aplican su imaginación y pueden formar, expresar y compartir sus ideas, sentimientos y emociones.

Maslow (1987) afirmaba que la creatividad se desarrolla, que una persona es creativa cuando puede desarrollar su potencial y que solo con el desarrollo de las potencialidades se puede desarrollar como persona.

Son numerosos autores los que resaltan el lenguaje dramático una herramienta eficaz para desarrollar y potenciar la creatividad en el ámbito educativo (Motos, 2003). García Carrasco (2004) hablaban sobre la relación tan estrecha que existe ante la creatividad y el arte y como consecuencia afirmaba que el espacio educativo ideal para el desarrollo de la creatividad es aquel donde se fomente el lenguaje artístico para el aprendizaje.

Por ello, podemos afirmar que la dramatización es el espacio educativo ideal para el desarrollo del lenguaje artístico y como consecuencia para el desarrollo de la creatividad (Núñez y Navarro, 2007). Además, Beetlestone (2000) aporta que la dramatización desarrolla todas las claves de la creatividad, como la representación, la originalidad, la productividad, el pensamiento y el aprendizaje creativo, la resolución de problemas y la vinculación afectiva con el medio.

Sin embargo, tal y como señala Tejerina (1994) es responsabilidad de los profesores fomentar esa creatividad ya que desarrollarla significa desarrollar la fantasía y, para ello, será necesario que recompensen respuestas originales y propiciar la experimentación, pero siempre creando condiciones en las que los niños tengan libertad expresiva. Además, los profesores deben propiciar una creación que sea accesible a todos, ofreciendo los medios y las herramientas para que todos los niños puedan desarrollar sus capacidades innatas.

e. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL E INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Goleman (1996) añade que, además del desarrollo de la inteligencia interpersonal, esta herramienta también constituye un espacio ideal para el desarrollo emocional. La razón es que los alumnos explorarán sentimientos y estados de ánimos y las consecuencias que pueden tener sus respuestas ante determinadas situaciones.

Soon y Graham (2016) y Watson (2002) estudian cómo la afectividad afecta a la salud psicológica de las personas. El primero de estos autores indica, además, que las

personas que tiene una afectividad positiva suelen vivir con mayor frecuencia experiencias emocionales agradables, son más felices, apasionadas y confiadas y suelen crear a su alrededor un ambiente confortable.

El drama es un herramienta que tiene una gran utilidad para que los niños no solo crezcan socialmente integrados, sino también psicológicamente sanos (Mantovani en Guil y Navarro, 2004). Olaniyi y Kolawole (2014) en su estudio, apoyan también este argumento, asegurando que a través del drama los alumnos mejoran su comportamiento y crean un ambiente más saludable.

Tejerina (1994) nos comenta que con el uso de la dramatización se pueden liberar tensiones, exteriorizando determinadas conductas que podrían resultar dañinas psicológicamente y que podrían manifestarse en conductas sociales inadecuadas, como la agresividad.

Por otro lado, el drama es un escenario ideal para el desarrollo de la afectividad ya que con ella se genera un clima que...

"...favorece la confianza, despierta el afecto y la empatía hacia el otro, descubre la importancia de los demás, experimenta con la realidad, explora las emociones y sentimientos e intenta reflexionar sobre todo ello, transponiéndolos a contextos reales" (Navarro, 2009, p. 140).

A través de la dramatización se puede desarrollar la sensibilidad para tratar a los demás que se puede manifestar por ejemplo en ternura, humanidad, empatía o cariño, que son bases para una inteligencia interpersonal, la cual nos lleva a ponernos en el lugar del otro (Gardner, 1995). Y todo ello se puede demostrar tanto con miradas, palabras, el tono de la voz, el cuerpo y la postura,... como con una actitud receptiva y de escucha, el interés en saber y conocer del otro,...

"Aprender a escuchar nos ayuda a ponernos en el lugar del otro, a tratar de comprender qué piensa o siente" (Navarro, 2009, p. 136).

Según Navarro (2009) uno de los principales objetivos del uso del drama en el ámbito educativo es que los niños comprendan la importancia de escucharse los unos a los otros y que sin escucha no hay comunicación. Con escucha nos referimos a una actitud activa con la que oímos atentamente, sabemos callarnos, proponemos y oímos las propuestas de los demás.

Motos (2005) añade que la escucha es primordial para el drama en grupo, ya que sin escucha no hay improvisación, la necesitamos para poder adaptarnos a los compañeros y crear entre todos una historia.

El drama nos ayuda a comprender y a ponernos en el lugar de otros (inteligencia interpersonal), no solo escuchando sino que cuando interpretamos papeles estamos "*siendo otros desde nosotros mismos*" (Neelands, 2002, p.46) y, de esta manera, exploramos perspectivas diferentes a las nuestras, lo que nos lleva a respetarlas y a aceptarlas, desarrollando y enriqueciendo nuestra empatía. Con ella, los niños pueden cambiar las opiniones que tienen sobre las personas que son diferentes a ellos mismos. Dickinson et al. (2006) están seguros de que una vez que realmente escuchamos la historia de otra persona, no podemos hacerle daño. Y es que con el drama no solo la van a escuchar sino que van a ser partícipes de la historia, van a experimentar la historia de alguien más como si fuese su historia personal. Podemos decir entonces que el drama desarrolla la empatía y la tolerancia a lo "diferente". Además, la escucha y la empatía nos lleva al desarrollo de la asertividad.

Navarro y Mantovani (2012) además añaden que el hecho de trabajar en grupo permite que los niños tengan más confianza en los demás compañeros y acepten el trabajo grupal como un proceso de creación compartida, en el que tendrán que considerar las ideas de los otros, aceptarlas y respetarlas.

Con el drama los niños actuarán aun a riesgo de equivocarse, y esta actividad permite que nos atrevamos a hacer cosas que no nos atreveríamos hacer en la realidad (Heikkinen, 2016; Mato, 2006). Sin embargo, debemos tener en cuenta que el riesgo debe estar estrechamente relacionado con la escucha, para ver las necesidades y los límites de los demás y de nosotros mismos y valorar el riesgo de nuestras acciones (Mato, 2006). Además, debe generarse un clima positivo y de confianza que les anime a que usen sus voces sin miedo de censura o del ridículo (Dickinson et al., 2006).

Por ello, podemos decir que el riesgo supone tener confianza y fidelidad en el grupo, asumiendo responsabilidades en caso de que seamos nosotros los que decidamos qué hacer.

También es importante que los niños confíen sí mismos. La clave de la efectividad de esta herramienta está en la autorrealización, en la creencia de que con el drama cada uno de los niños pueden darse cuenta de su potencial, sean cuales sean sus capacidades o experiencias (Dickinson et al., 2006).

3.2.1.4 EL DRAMA COMO EDUCACIÓN, CURACIÓN, RITUAL Y ENTRETENIMIENTO

Antes de hablar sobre el desarrollo cognitivo, nos gustaría dejar claro que, tal y cómo Dickinson et al. (2006) afirman, el drama está dirigido simultáneamente a enriquecer tanto el currículo académico como las necesidades sociales, emocionales y espirituales de los alumnos. Desarrollando habilidades y técnicas necesarias para el drama, se está desarrollando también un aprendizaje cognitivo, afectivo y social de calidad.

Además, ellos apuntan que los antropólogos nos cuentan que el drama juega un papel en cuatro áreas de la vida: la educación, la curación, el ritual y el entretenimiento.

- Educación: El drama puede usarse en el aula con un objetivo educativo, en el sentido de que es usado para la enseñanza del currículo de primaria o para desarrollar la comprensión de las propias personas, de las otras y del mundo en el que se vive.
- Curación: el drama puede ser usado para curar, dirigido para los alumnos abusones, o los que son víctimas de prejuicios, o para hacer conscientes a otros que puedan estar impactando negativamente a la totalidad de la clase o del colegio.
- Ritual: el drama se usa como ritual cuando trabajamos con la clase como una comunidad, porque trabajando y participando como un equipo, aprendemos a ser conscientes de nosotros mismos, de otros que son diferentes de nosotros y del mundo que todos compartimos.
- Entretenimiento: Igualmente, es muy importante que el uso de la dramatización en el aula sea por entretenimiento, diversión y placer. De otra forma, el *drama* no durara mucho.

3.2.1.5 APORTACIONES A DIFERENTES ÁREAS DEL CURRÍCULO

Hay algunos países como EEUU o Australia, la dramatización tiene un espacio como materia propia. En otros países como es el caso de España, en la LOGSE (1990), se contemplaba dentro del área de Educación Artística, como la Plástica y la Música. Con la LOE (2006), la dramatización pasa al área de educación física bajo el nombre de “Actividades físicas artístico-expresivas”. En la última ley educativa española, LOMCE (2014), este tipo de actividades vuelven a pasar a un segundo plano, siendo parte de una de las asignaturas consideradas por esta ley “asignaturas específicas”.

Sin embargo, Núñez y Navarro (2007, p.242) defienden que:

"El drama no tiene identidad propia y, consecuentemente, tampoco un cuerpo de procedimientos, conocimientos y conceptos propios. Antes bien, los adapta del área curricular desde la que empleemos dicha técnica".

Por ello, podríamos considerarlo una herramienta didáctica que podemos adaptar al área del currículum que queramos. No posee un espacio en el currículum sino que se usa según convenga o no.

A continuación, pasamos a exponer las diferentes áreas del currículo, pero antes queríamos aclarar que, para el desarrollo de este apartado, hemos encontrado de gran interés y utilidad las aportaciones que Dickinson et al. (2006) nos ofrecen. Por lo tanto, es sobretodo este libro el que seguiremos para la explicación de este punto.

Desarrollo del área artística

La creatividad y el área artística están íntimamente relacionados. Y, autores como Sánchez Méndez (1999) menciona que el desarrollo de la creatividad es uno de los objetivos de la Educación Artística ya que las herramientas musicales, plásticas y dramáticas que se utilizan en ella trabajan con la expresión de los alumnos.

Con la dramatización, los niños desarrollan su creatividad y su capacidad expresiva gracias la posibilidad de la creación de contexto que esta herramienta nos ofrece (Núñez y Navarro, 2007).

Tejerina (1994) piensa que quienes han tenido la oportunidad de expresar su capacidad artística mediante, por ejemplo, la dramatización, la pintura, la escultura o la invención de historias y por ello saben utilizar sus manos, su cuerpo y su mente y disfrutan con ello, se podrán expresar mejor y comunicarse con mayor riqueza de matices y, además, tendrán menos posibilidades de convertirse en personas frustradas por inadaptación.

Desarrollo del área de lengua

Algunos autores, como Moreno (1999) y Motos (1992), han demostrado que el uso de la dramatización como herramienta didáctica favorece el enriquecimiento de las habilidades expresivas y comunicativas. Siendo en Inglaterra donde existe un profundo desarrollo del drama en este área. El drama supone un desarrollo en las habilidades

lingüísticas. Progresivamente, van aprendiendo a utilizar el lenguaje adecuado a las diversas situaciones y contextos sociales que se crean. Hace posible un aprendizaje vivencial, activo por parte de los alumnos beneficiando el lenguaje oral, el escrito y fomentando el gusto a la lectura.

A través del drama, los niños pueden motivarse y animarse para entrar en el mundo ficticio creado por el autor, tienen que tomar unos papeles de personajes y para hacerlo deberán saber cómo son esos personajes. Esa relación emocional con el personaje y con la historia puede animarlos a continuar leyendo para saber más. El drama hace que la lectura sea más accesible para los niños ya que a través de su propia experiencia dejan de ver la historia del libro como un conjunto de palabras escritas, sino que entran en un mundo más activo, imaginario, vivo y divertido (Winston, 2013).

Dickinson et al. (2006) nos dicen que cada vez que leemos adoptando voces de los personajes y cambiando nuestro tono con el fin de crear una atmósfera significativa para los que escuchan las historias que leemos, estamos dramatizándolas, para darle un significado y para "meternos" mejor en la historia.

Además estos autores comentan que la razón por la que la dramatización enriquece las actividades de lectura y de escritura, son por las historias que estas implican y que núcleo del aprendizaje de la literatura y de las lenguas. Los alumnos las utilizan para desarrollar sus habilidades como lectores y como escritores y ampliar su vocabulario a través de la imaginación, la reacción y la exposición de las ideas en relación a lo que han leído.

También, aseguran que, en el drama, se pueden hacer uso de:

- una función comunicativa, a través de conversaciones, persuasiones, resúmenes, reflexiones, narraciones, planificaciones ofreciendo consejos e instrucciones, expresando sentimientos, proponiendo,...
- una función escrita, a través de notas, mensajes, recetas, instrucciones, mensajes de textos, correos, cartas, diarios, revistas, poemas, archivos, crónicas, declaraciones de inocentes, informes científicos, descripciones de trabajo,...

Otras áreas del currículo

La dramatización es además una herramienta muy útil para que los niños aprendan hechos y acontecimientos históricos ya que estos no dejan de ser historias que ellos mismos van a poder experimentar. En ciencias, se pueden crear historias para que ellos empleen un conocimiento científico, por ejemplo, historias sobre las estaciones o los

animales. Pueden aprender geografía, con historias, por ejemplo, de cómo otras personas viven en otros lugares y cómo el contexto y el ambiente afectan a su forma de vida. Incluso en matemáticas, los alumnos van a poder llevar un pensamiento matemático a contextos reales de la vida, por ejemplo, comprando (Dickinson et al., 2006).

En el siguiente cuadro, podemos ver cómo Dickinson et al. (2006) utilizan la historia clásica del Arca de Noé para demostrar cómo esta puede ser usada con diferentes grupos de edades y trabajando diferentes áreas del currículo:

	Infantil	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Ciencias		Clasificación: identifica y ordena los tipos de animales del Arca.	Materiales y sus propiedades: investiga qué materiales flotan y cuáles se hunden. Decide qué materiales serían los más apropiados para construir el Arca.	Plantas como organismos: experimenta qué les pasa a las semillas sembradas que: 1. se han regado en exceso; 2. apenas se han regado; 3. se riegan diariamente.			
Lengua	Crea un alfabeto animal con los animales del Arca.	Haz un libro de imágenes sencillo del Arca de Noé utilizando fotografías digitales y añade anotaciones a cada una de las imágenes que resuman cada evento.	Debate preguntas: qué, dónde, cómo, por qué (utiliza preguntas para situaciones difíciles que el personaje de Noé ha podido experimentar.	Utiliza ayudas visuales para explicar tu propio diseño/ modelo de una Arca.	Escribe un guion teatral para tratar algunos de las situaciones que podrían haber tenido lugar en el Arca entre la familia de Noé o los animales	Narración oral: en pequeños grupos analiza la historia del Arca de Noé desde diferentes puntos de vista de los personaje. Por ejemplo, Noé, su mujer, un vecino,...	Utiliza estilos periodísticos para informar importantes eventos que tuvieron lugar a bordo del Arca mientras estaba en el mar.
Plástica	Desarrolla una conciencia de los colores/ forma/ textura: en la forma de un collage del Arca en 3D.		Diseña y haz máscaras de animales utilizando pintura en polvo y lana de colores.	Diseña en lápiz tu propia Arca y etiqueta las partes. Este diseño se utilizará en Lengua.	Por pareja, cread un modelo de plastilina de un animal del Arca.	Diseña y crea tus propios instrumentos musicales con materiales reciclados.	

	Infantil	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Historia			Gente y eventos famosos: investiga por qué Noé es tan famoso en el Oeste. ¿Qué podemos aprender de él?		Identifica las mayores inundaciones que han ocurrido a lo largo de la historia y en los diferentes continentes. ¿Qué impacto tuvieron esas inundaciones en las personas y cómo afectaron a su vida?	Crea un dibujo con carbuncillo del Arca y del agua comenzando a disminuir y la tierra comenzando a aparecer.	
Geografía	Analiza las características meteorológicas , de condiciones secas a húmedas/ de lluvia a tormenta.	Tiempo meteorológico: Efectos del tiempo meteorológico en las personas y en sus alrededores		Un ambiente de montaña: la búsqueda del Arca de Noé en el Monte Ararat	Patrones estacionales meteorológicos y el efecto en las personas: ¿qué sucede cuando no llueve?		Influencia del tiempo: enfrentarse a desastres naturales, por ejemplo, la inundación en Mumbai y Boscastle. ¿Cómo esas inundaciones han afectado a la vida de esas personas?
Música	Canta rimas infantiles y canciones sencillas de memoria: <i>los animalitos subieron de dos en dos.</i>		Escucha y percibe: identifica los sentimientos y emociones experimentados por los animales del Arca. Identifica qué sentimientos están asociados con diferentes extractos musicales.		Actúa y compone: crea un paisaje sonoro para la historia del <i>Arca de Noé</i> , por ejemplo, el sonido de la lluvia.	Sonidos e invenciones: utilizando el poema " <i>The Late Passenger</i> " de C.S. Lewis crea un paisaje sonoro para acompañar al poema. Utiliza los instrumentos reciclados hechos en plástica.	

	Infantil	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Educación Física		Analiza la manera en la que los animales se mueven e interactúan juntos (a pesar de sus diferencias) con música	Utiliza los extractos musicales de antes como estímulo para crear movimientos relacionados con diferentes animales y cómo se sienten en el Arca, por ejemplo, atrapados, asustados,.. Hazlo con la máscara creada en plástica			Utiliza los extractos del poema " <i>The Late Passenger</i> " como estímulo para desarrollar la motricidad-danza	
Religión	Creación de historias. Mira otras creaciones de historias de diferentes culturas.	Organismos vivos: busca trabajos caritativos relacionados con animales, por ejemplo, la acogida de animales		Líderes: explora las cualidades que admiramos de un líder, como por ejemplo, en Jesús o Noé		Responsabilidad del medio ambiente: centrado en la escuela. ¿Cuáles son los problemas y cómo podrían superarse si la comunidad trabajase junta?	
Matemáticas	Números: cuenta animales dentro del Arca. Encuentra formas en el Arca, por ejemplo, ventanas redondas.		Forma: utiliza los nombres matemáticos para 2/ 3D formas comunes y describe el patrón de las formas encontrada en el Arca.			Medida: con el dibujo del Arca, descubre las medidas del Arca, dado el área.	

Cuadro 5. *La historia del Arca de Noe y las áreas del currículo* (Dickinson et al., 2006, p.86-89).

Queremos centrarnos más en el uso que el drama tiene en la enseñanza del inglés por ser esta nuestra especialidad y, para ello, le vamos a dedicar un apartado especial.

3.2.2 EL USO DEL DRAMA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA

Como hemos visto hasta ahora, los beneficios del uso del drama en el aula son numerosos y destacables. En este apartado veremos los beneficios más específicos que tienen cuando se llevan en el aula de inglés, ya que, tal y como veremos a continuación, el drama nos ayuda a desarrollar la capacidad afectiva y comunicativa ampliando el vocabulario y mejorar la expresión lingüística, fomentando la creatividad, y acercarnos a la cultura de países de habla inglesa.

Pero antes, vamos a ver cómo es este recurso visto en Inglaterra.

3.2.2.1 EL DRAMA EN INGLATERRA

Si hay algún país al que tengamos que tomar referencia en el uso de la dramatización en la educación ese es Inglaterra ya que, como Navarro (2009) nos comenta, tiene una gran experiencia en este campo, los profesores reciben una formación en muchas universidades del país, además el drama ha formado parte del currículum oficial de Inglaterra como una herramienta de enseñanza de la asignatura de inglés. Además nos comenta que son los pioneros en este aspecto. Según Fleming (1994 citado en Navarro, 2009, p. 3), en colegios ingleses se lleva utilizando el drama desde principios del siglo XX.

Además, esta misma autora (2009) nos nombra a varios referentes muy reconocidos que han estudiado y aplicado el drama en educación (Way, Heatcote, Bolton, ...).

Por ello, gracias al prestigio social, a la tradición, a la formación del profesorado y a los diferentes autores ingleses reconocidos por su aportación al drama en educación, podemos ver a Inglaterra como un gran referente a la hora de utilizar el drama en este ámbito educativo.

Ese reconocimiento social que adquiere el drama en la educación inglesa nos hace ver la relevancia que tiene como enseñanza del inglés. A lo largo de todo este punto, veremos como también es una herramienta muy efectiva en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Tal y como Muszynska (2016) nos dice, en Inglaterra es donde hay más desarrollo sobre el drama como método de enseñanza en la educación y, aunque al principio se utilizase como método de enseñanza del inglés como lengua materna, también se podría aplicar igualmente como método para la adquisición del inglés como una segunda lengua.

Podemos encontrar mucha información del uso del drama para la enseñanza de inglés ya que es en Inglaterra dónde más se ha desarrollado este campo. Sin embargo, no resulta tan fácil encontrar documentos sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Aun así, la tesis doctoral de Muszynska (2016) nos proporciona bastante información esencial e interesante, por lo tanto, es sobre esta misma sobre la que este punto se ha desarrollado.

3.2.2.2 ASPECTOS DEL DRAMA QUE FACILITAN LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS

a. Promueve un ambiente afectivo y de confianza para poder expresarse

Los métodos de enseñanza de una lengua extranjera han cambiado mucho a lo largo del tiempo. Hasta 1970 y 1980, la mayoría de los métodos más conocidos consideran el aspecto cognitivo el centro de todo proceso educativo. Sin embargo, varios autores consideraron aspectos creativos, sociales, emocionales además del cognitivismo (Larsen, 2000).

Es verdad que el aprendizaje de una lengua es un proceso cognitivo pero hay que considerar también los sentimientos y los pensamientos de los alumnos. Aprender una nueva lengua puede originar una situación de miedo en los alumnos, por ello es importante que el profesor cree un clima de confianza y de afectividad, que el profesor escuche a los alumnos y sea consciente de sus emociones y pensamientos. Minimizar el nivel de ansiedad hace que la adquisición de una segunda lengua sea más efectiva (Larsen, 2000).

Rubio (2001) defiende que el hablar en una segunda lengua que no sea nuestra lengua materna nos puede producir mucha ansiedad y estrés porque nos sentimos inseguros. A través del trabajo en grupo, esa ansiedad y estrés se puede reducir. Por eso, podemos afirmar que el uso de la dramatización como proceso para el aprendizaje de inglés va a hacer que los alumnos pierdan esa ansiedad y se sientan más seguro hablándolo.

Como hemos visto en los puntos anteriores, el drama no solo se centra en aspectos cognitivos, sino que también se centra en las emociones, sentimientos y las experiencias personales de los alumnos.

b. Facilita la comunicación

Posteriormente, los nuevos métodos de enseñanza de una lengua extranjera han resultado tener un enfoque más pragmático y comunicativo. Su principal objetivo es que los alumnos sean capaces de comunicarse, fomentando un clima de confianza en el aula (Muszynska, 2016).

Los métodos de enseñanza de una lengua extranjera basados en un modelo comprensivo y comunicativo son los que están empezando a tener más importancia y, debido a su objetivo comunicativo, este recurso didáctico supone una herramienta educativa muy a tener en cuenta (Kalogirou, 2016). Es precisamente en este contexto, donde el drama se convierte en una herramienta ideal para que los alumnos adquieran la nueva lengua.

Este mismo autor afirma que el uso del juego dramático y la improvisación favorece que los alumnos consigan ese objetivo comunicativo de forma gradual, con un menor nivel de estrés y con un sentimiento de satisfacción más inmediato.

El drama supone un escenario ideal (además de por todo lo dicho anteriormente) por su gran posibilidad de adaptación. La nueva lengua se puede enseñar en escenas sencillas que irán aumentando su dificultad progresivamente, pudiendo tomar el papel de habitantes de una ciudad donde se hable esa lengua y acercándonos a su mundo cultural. Puede ser utilizada en contextos de otros países, para entender otras culturas y costumbres de habla de esa lengua extranjera (Sánchez, 1999).

El uso de la dramatización es muy eficaz para el desarrollo de habilidades comunicativas, con lo cual, con ella, se pueden desarrollar destrezas orales en otras lenguas, incorporando otros aspectos del funcionamiento de la lengua. Winston y Stinson (2014) afirman que con el drama se mejora la improvisación, la fluidez, la expresión lingüística, el vocabulario y las estructuras gramaticales.

Weiss (2016) añade que con el uso del drama en el aula, se pueden trabajar situaciones de diálogos auténticos, reales, y eso mejora la motivación intrínseca de los estudiantes para hablar y aprender más sobre la lengua extranjera.

Kao y O'Neill (1998) también defienden la idea de que el drama introduce el lenguaje como una auténtica manera de comunicación. Además, tanto el lenguaje como el drama, tienen una naturaleza social y relacional que requiere de una participación activa y el lenguaje que se emplea en el drama es fluido, significativo y generativo porque se da en un contexto de comunicación y mucho más natural.

Muszynska (2016) menciona que el drama es una herramienta efectiva porque hace que los alumnos estén motivados para desarrollar sus habilidades comunicativas en la segunda lengua. La razón es porque en vez de hacer que los alumnos primero tengan que aprenderse las palabras, el drama hace que los alumnos primero tengan la necesidad de hablar y encontrar las palabras y, después, ya viene la palabra adecuada que se corresponde con el contexto. También afirma que la acción es lo que se le atribuye al significado del lenguaje. En las aulas en las que se usa la dramatización los alumnos se integran, participando y creando un contexto determinado en el cual ellos entienden el significado de la comunicación.

c. La expresión lingüística

Moreno (1999) no solo nos cuenta la eficacia que esta herramienta tiene sobre el desarrollo comunicativo sino que nos demuestra que con la dramatización se puede trabajar el vocabulario, ampliándolo y mejorando la expresión lingüística de los alumnos. Pero, además, nos asegura que es una metodología eficaz y motivadora que los alumnos reciben satisfactoriamente.

Alonso (2007) afirma que los niños aprenden a utilizar el lenguaje de una segunda lengua de una forma más comunicativa mientras experimentan y hacen por ellos mismos. Y para utilizar ese lenguaje los niños hacen uso del vocabulario requerido en cada situación y se expresan para poder comunicarse. Además, esta misma autora, nos asegura que practican y aprenden estilos y registros del lenguaje tanto verbal como no verbal.

d. La creación de contextos concretos de aprendizaje

Debemos considerar que el aprendizaje de una segunda lengua no se trata de aprender reglas gramaticales, sino reflexionar sobre su uso e ir descubriendo por uno mismo cómo funciona (Carter, 2003). Una segunda lengua se aprende de manera natural en la que se deben dar situaciones y contextos para que los estudiantes puedan hacer uso del vocabulario y de las estructuras gramaticales y, el drama puede ayudarnos a crear esas situaciones para que los alumnos no tengan que aprenderse unas reglas sino que las deduzcan y las puedan aplicar ellos mismos.

Además, tal y como nos comenta Navarro (2007), gracias a los contextos sobre situaciones reales que se pueden crear con la dramatización, los alumnos podrán acercarse, conocer y entender la cultura y las costumbres de los países en los que se habla la lengua extranjera.

Según Van Lier (2004) para lograr que el estudiante desarrolle esta conciencia lingüística se deben cumplir cuatro condiciones:

1. La actividad del alumno debe ser esencial e incluir gestos y expresiones lingüísticas. Si los alumnos se expresan además de con palabras, con gestos, miradas, objetos y ejemplos, se va a poder expresar mucho mejor y va a ayudar a que su mensaje sea entendido.
2. La percepción del alumno también es imprescindible. La percepción de la entonación, emociones, las expresiones faciales, los gestos, las expresiones o incluso el contexto nos ayuda a entender mejor el significado de un mensaje que nos están transmitiendo y aunque no conozcamos todo el vocabulario que se ha utilizado podemos intuirlo gracias a lo que hemos percibido.
3. El alumno debe experimentar con la lengua y no debemos cohibirle para que no lo haga ya que estaríamos cohibiendo la creatividad.
4. El niño debe reflexionar sobre la lengua, debe pensar cuándo debe utilizar una estructura en vez de otra. De esta forma, conseguirá tener una conciencia de la lengua más desarrollada.

A estas condiciones, nosotros añadiríamos la idea que nos introduce Gatazka (2004, citado en Muszynska, 2016), que los aspectos intelectuales no se deben separar de los emocionales y físicos ya que esto provoca que no haya motivación por aprender. Y, precisamente, en las actividades dramáticas, los alumnos emplean su cuerpo y trabajan sus emociones, motivándose e involucrándose en el aprendizaje.

Debido a la densidad de este punto, hemos elaborado un cuadro donde se reflejan las aportaciones educativas del drama:

ASPECTO EXPERIENCIAL La experiencia	- Involucración y aprendizaje mucho más efectivo (Cook citado en Muszynska, 2016, p. 90; Dale, 1969; Greenwood, 2015; Kalogirou, 2016).
ASPECTO LÚDICO El juego	- Necesidad natural de los niños (Piaget, 1946; Vigotski, 1932; Way, 1997). - Experimentación y conocimiento personal y del mundo (Cutillas, 2005; Piaget, 1946; Tejerina, 1994). - Acercamiento a la felicidad (Muszynska, 2016; Navarro y Mantovani, 2012). - Recolecta de lo espontáneo, lo voluntario y lo placentero (Navarro y Mantovani, 2012; Tejerina, 1994).

	- Motivación (Moyles, 1990; Núñez y Navarro, 2007).
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Existe una necesidad del desarrollo de las habilidades sociales (Guil y Navarro, 2004). - Las habilidades sociales se pueden entrenar a través de la experimentación (Guil y Navarro, 2004). - El drama permite desarrollar las habilidades sociales y favorece el aprendizaje social (Laferrière, 1993; Tejerina, 1994) y el desarrollo interpersonal (Goleman, 1996).
APRENDIZAJE EN GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendemos de los demás y este aprendizaje es hasta más efectivo (Navarro, 2009; Núñez y Navarro, 2007). - El drama genera un sentimiento de grupo (Núñez y Navarro, 2007; Papavassiliou y Zourna, 2016) y, por tanto, requiere un aprendizaje cooperativo (Dickinson et al., 2006).
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	- El drama permite la creación de un laboratorio de la realidad donde los niños experimentan y se involucran sin miedo (Dickinson et al., 2006; Mantovani en Guil Bozal y Navarro, 2004; Navarro y Mantovani, 2012).
DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - La creatividad nos ayuda a: <ul style="list-style-type: none"> - Buscar soluciones a problemas de la vida (Ferrer, Motos y Navarro, 2003; Tejerina, 1994). - Expresarnos (Dickinson et al., 2006; Núñez y Navarro, 2007; Tonucci, 1985). - El drama es un espacio ideal donde se desarrolla la creatividad (Beetlestone, 2000; Dickinson et al., 2006; Motos, 2003; Núñez y Navarro, 2007; Toivanen, et al., 2011)
INTELIGENCIA EMOCIONAL E INTELIGENCIA INTERPERSONAL	- El drama permite que los niños puedan liberar tensiones y que tengan experiencias emocionales agradables (Tejerina, 1994), en las que se pongan en el lugar del otro y se comprendan (inteligencia interpersonal) y, por tanto, crezcan psicológicamente sanos (Mantovani en Guil y Navarro, 2004; Olaniyi y Kolawole, 2014).
LA AFECTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - La afectividad afecta a la salud psicológica de las personas (Soon y Graham, 2016; Watson, 2002). - El drama desarrolla la afectividad porque favorece: <ul style="list-style-type: none"> - La confianza (Dickinson et al., 2006; Navarro, 2009). - La escucha (Dickinson et al. 2006; Mato, 2006; Motos, 2005; Navarro, 2009; Navarro y Mantovani, 2012; Neelands, 2002). - La empatía (Dickinson et al., 2006; Navarro, 2009; Neelands, 2002). - La asertividad (Dickinson et al., 2006)

DESAROLLO COGNITIVO	<p>El drama ofrece numerosas aportaciones a diferentes áreas del currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Área Artística (Núñez y Navarro, 2007; Sánchez Méndez, 1999; Tejerina, 1994). - Área de Lengua (Dickinson et al., 2006; Moreno, 1999; Motos, 1992; Winston, 2013). - Área de Ciencias Sociales (Dickinson et al., 2006). - Área de Ciencias Naturales (Dickinson et al., 2006). - Área de Matemáticas (Dickinson et al., 2006). - Área de Educación Física (Dickinson et al., 2006). - Área de Religión (Dickinson et al., 2006). - Área de Inglés (Alonso, 2007; Dickinson et al., 2006; Kalogirou, 2016; Kao y O'Neill, 1998; Moreno, 1999; Motos, 1992; Muszynska, 2016; Winston y Stinson, 2014) .
------------------------	---

Cuadro 6. *Aportaciones del drama en el aula.*

4. PARTE PRÁCTICA

4.1 MARCO METODOLÓGICO

Para comenzar con la elaboración del Trabajo de Fin de Grado, tras establecer los objetivos, se han tratado el concepto del drama y de otros términos relacionado con él. Posteriormente, hemos descrito sobre el uso del mismo en la educación y sobre posibles clasificaciones de actividades dramáticas según las edades y los niveles educativos de los niños.

Por otro lado, analizamos las aportaciones que tiene el drama en la educación de la persona y en el aprendizaje cognitivo para acabar estudiando, particularmente, las aportaciones y beneficios que tiene el drama en el aprendizaje del inglés.

Una vez visto los aspectos teóricos del tema, en la parte práctica, nos planteamos el diseño de una Unidad Didáctica en un contexto determinado, basada en el uso del drama en el aula de Lengua Inglesa.

La Unidad Didáctica será diseñada en función de los contenidos y los objetivos que establece la Unidad 8 del libro de texto (libro de texto: high Five! 6, Editorial *Macmillan Heinemann*, 2016).

A través del drama, pretendíamos poner en marcha una Unidad Didáctica para ver cómo funciona atendiendo a los objetivos apuntados en este trabajo. Como metodología utilizaremos el aprendizaje vivencial mediante la herramienta del drama que busca un ambiente más lúdico y participativo y diseñaremos una serie de sesiones en el aula de inglés para niños de 6º de Primaria del colegio Inmaculado Corazón de María (Portaceli) de Sevilla. Serán sesiones de 45 minutos en la que pretendemos crear contextos de aprendizaje ficticios pero, a su vez, concretos y ver cómo la motivación afecta al uso del lenguaje.

Para poder evaluar y comprobar la efectividad y la utilidad del drama, se pretendía hacer una recogida de datos basada en la observación y en las conversaciones informales que habríamos mantenido con los alumnos.

Tras el diseño de esa unidad, se elaborará otro apartado donde se especifica la adaptación que se ha hecho al encontrarnos con la realidad del centro y se hará uso del drama como una herramienta para la enseñanza de esta segunda lengua, así como los beneficios que hemos podido observar.

Sucesivamente, se analizarán las aportaciones del drama al aprendizaje de la lengua inglesa y se valorará los beneficios que esta herramienta proporciona.

Para finalizar, se sacarán conclusiones del trabajo en general y de la parte práctica en particular. Se apuntarán las limitaciones con las que nos hemos encontrado y comentaremos líneas de investigación futura sobre las que nos gustaría seguir estudiando.

4.2 CONTEXTO Y TEMPORALIZACIÓN

Este desarrollo de la parte práctica está enmarcada en las clases de inglés de 6º de Primaria del colegio en el que hemos realizado las prácticas docentes, Inmaculado Corazón de María (Portaceli).

Este centro pertenece a la Fundación Loyola Andalucía y Canarias, una obra apostólica de la Compañía de Jesús, por lo tanto ofrece a los alumnos una educación cristiana. Es un centro concertado situado en el barrio de Nervión en Sevilla, considerado un barrio de clase socioeconómica media-alta.

El Portaceli cuenta con cinco líneas, las clases son de 28 alumnos y las aulas son muy amplias. Los niños están sentados en grupos de 4 alumnos favoreciendo la comunicación entre ellos. Estos grupos están situados de tal forma en el aula que en el centro de la misma hay un amplio espacio donde el profesor y los alumnos se pueden mover, pudiendo ser un espacio ideal para llevar a cabo actividades dramáticas. Las mesas y las sillas no están fijas, por lo tanto, se pueden mover, permitiendo crear diferentes agrupamientos.

Los alumnos de 6º de Primaria tienen un nivel de inglés bastante alto para su edad, según el tutor de la clase, muchos de ellos tienen el nivel suficiente para presentarse al B1.

La propuesta desarrollada más adelante está enmarcada en el tercer trimestre, concretamente en el mes de mayo. Se han diseñado cuatro sesiones de 45 minutos cada una de ellas.

4.3 DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Esta Unidad está diseñada según los contenidos que los niños de las aulas donde hemos estado realizando las prácticas debían trabajar (siguiendo el libro de texto: *high Five! 6*, Editorial *Macmillan Heinemann*, 2016) y teniendo en cuenta las características y los conocimientos previos de los alumnos.

UNIT 1: A PERFECT DAY

DESTINATARIOS	- Estudiantes de 6º de Primaria del colegio Inmaculado Corazón de María - Portaceli (Sevilla).
CONTENIDOS	- <i>Grammar: Second conditional.</i> - <i>Vocabulary: "Unreal or unlikely experiences" and "Activities to do in a Tropical Island".</i> - <i>Communicative tasks.</i> - <i>Writing: Description about the perfect day.</i> - <i>Pronunciation.</i>
OBJETIVOS	- Nombrar diferentes cosas que se puede hacer y ver en una isla tropical. - Hablar sobre qué haríamos en un día perfecto para nosotros. - Preguntar y responder sobre situaciones improbables. - Practicar el vocabulario y la gramática aprendidos en la unidad. - Desarrollar las capacidades comunicativas y expresivas. - Trabajar en grupo. - Ser capaces de empatizar con otra persona. - Aportar ideas en grupo y escuchar la de los demás. - Dar soluciones a diferentes problemas propuestos. - Reflexionar sobre las consecuencias de nuestros actos.

Cuadro 7. Destinatarios, contenidos y objetivos de la Unidad Didáctica.

Esta Unidad Didáctica está planificada para llevarse a cabo en 4 sesiones de 45 minutos cada una de ellas.

• Sesión 1.

OBJETIVOS	- Familiarizarse con el vocabulario nuevo: <i>"Unreal or unlikely experiences" and "Activities to do in a Tropical Island"</i> . - Utilizar el segundo condicional. - Familiarizarse con la estructura correcta del segundo condicional en oraciones interrogativas. - Mejorar la expresión corporal, oral y escrita. - Desarrollar la imaginación y la creatividad. - Conocer mejor a los compañeros. - Eliminar el miedo a hablar y a expresarse en público. - Ponerse de acuerdo con el compañero.
DURACIÓN	45 minutos.

RECURSOS/ MATERIALES	- Una <i>flashcard</i> con imágenes (anexo 1). - Texto de lectura (anexo 2).
-------------------------	---

Cuadro 8. *Primera sesión de la Unidad Didáctica.*

Desarrollo de la sesión:

- *Actividad 1: Guessing unlikely and unreal situations.*

Los niños nunca antes han visto este vocabulario, pero el vocabulario que tienen es bastante intuitivo, por lo tanto pueden empezar a tratarlo a ver a través de este juego de imitación.

El profesor llamará a dos alumnos al azar, les enseñará una *flashcard* con una de las imágenes del anexo 1. Estos tendrán que imitar esas situaciones improbables o irreales y el resto de compañeros deberán adivinar de qué se trata. Si vemos que tienen muchos problemas para adivinar alguna de ellas, el profesor puede escribir todas las situaciones posibles en la pizarra para ayudarles un poco.

Las situaciones posibles son las siguientes:

- *Win the lottery.*
- *See an alien.*
- *Travel back in time.*
- *Be invisible.*
- *Be the president.*
- *Travel in space.*
- *Meet a famous person.*
- *Have three wishes.*

Los alumnos, para adivinar las escenas, deberán preguntarle a los compañeros, por ejemplo: *Did you win the lottery?* La pareja deberá responder "*yes, we did*" (en caso de que hayan acertado) o "*No, we didn't*" (en caso de que no hayan acertado).

- *Actividad 2: What would you do if you had a perfect day?*

En esta actividad los niños leerán un texto (anexo 2) sobre el día perfecto de una persona. El profesor les dirá que un amigo suyo le ha enviado un mensaje contándole cómo sería ese día. Le podrá enseñar fotos de esa "amiga" suya para que los alumnos se familiaricen con ella y con el texto.

En este texto estará introducido el vocabulario relacionado con las actividades (palabras subrayadas) y cada vez que se lea una palabra de este vocabulario nuevo, el profesor hará con gestos esa palabra para que todos los niños la imiten.

La niña al final del texto, les preguntará qué harían si ellos tuvieran un día perfecto y el profesor irá apuntando la idea de los alumnos, en la pizarra, e intentará que estos utilicen la estructura correcta del segundo condicional.

A continuación, pedirá a cada uno de los niños que en una cuartilla escriban qué harían ellos en su día perfecto. Cuando todos lo hayan escrito, el profesor los

corregirá y comprobará que están utilizando las estructuras gramaticales y el vocabulario correctamente. Después, encuadernará todas las hojas y cuando esto este hecho, cada día cada uno de los grupos leerán lo que han escrito los compañeros y tendrán que decidir cuál les ha gustado más y por qué.

• **Sesión 2.**

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar con el vocabulario: "<i>Unreal or unlikely experiences</i>" y "<i>Activities to do in a Tropical Island</i>". - Usar el segundo condicional. - Desarrollar la expresión oral. - Usar el lenguaje corporal. - Desarrollar la imaginación y la creatividad. - Eliminar el miedo a hablar y a expresarse en público. - Trabajar en equipo. - Escuchar las ideas de los demás y proponer las propias. - Tomar decisiones en grupo.
DURACIÓN	45 minutos.
RECURSOS/ MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Trozos de papeles con cada una de las situaciones de la Actividad 1 de esta sesión. - Un folio y bolígrafo por niño.

Cuadro 9. *Segunda sesión de la Unidad Didáctica.*

Desarrollo de la sesión:

- Actividad 1. *What would we do if...?*

Esta actividad es la misma que la de la sesión anterior pero un poco más compleja. El profesor llamará al azar a los niños por parejas. Les presentará una situación a la pareja y estos deberán interpretarla, hasta que el resto de alumnos logren adivinar de qué se trata.

Los alumnos saben que estas nuevas situaciones siguen la estructura del segundo condicional.

Estos son algunos ejemplos de las situaciones que les puede poner el profesor:

- *If we went scuba diving, we would see tropical fishes.*
- *If we went wildlife spotting, we would see a giant tortoise.*
- *If we won the lottery, we would buy a house.*
- *If we saw an alien, we would take a photo with him.*
- *If we travelled back in time, we would take a lighter.*
- *If we were invisible, we would travel around the world.*
- *If we travelled in space, we would step on the moon.*

Para que los alumnos adivinen la situación deberán hacerlo en forma de pregunta (por ejemplo: *would you see tropical fishes if you went scuba diving?*) y los compañeros que están interpretando deberán responder: "Yes, I would" (si han acertado) o "No, I wouldn't" (en caso de que no hayan acertado).

- Actividad 2: *Creating silly stories.*

En esta actividad la clase se dividirá en los grupos en los que están en clase (7 grupos de 4 alumnos) y cada grupo deberán crear cuatro historias (una por miembro de grupo) y después enseñar una de ellas al resto de la clase.

Cada miembro del grupo tendrá un papel y escribirán en él una situación utilizando el segundo condicional (la que ellos quieran), por ejemplo: "*If I saw an alien, I would catch it*". Cuando cada uno de ellos haya escrito su situación, se la pasarán al compañero de la derecha. Todos deberán continuar la historia que su compañero de la izquierda ha escrito. Siguiendo con la historia de antes podrían escribir, por ejemplo, "*If I caught an alien, I would sell it on ebay*". Después volverán a pasar la hoja al de la derecha y continuarán la historia que el de la izquierda acaba de escribir. Continuando con la misma historia, se podría escribir "*If I sold it on ebay, I would be famous*". Y así seguiríamos una vez más, hasta que vuelva a cada uno de los niños la historia que comenzaron.

A continuación, entre los grupos leerán las cuatro historias y tendrán que seleccionar una de ellas, la más divertida, para exponerla y representarla delante del resto de compañeros.

• **Sesión 3.** *A dream trip.*

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la lectura. - Usar el segundo condicional. - Entender cuándo se utiliza el segundo condicional. - Tener una actividad comunicativa de verdad. - Mejorar la comprensión escrita. - Desarrollo de la expresión oral. - Usar el lenguaje corporal. - Desarrollar la imaginación y la creatividad. - Eliminar el miedo a hablar y a expresarse en público. - Trabajar en equipo. - Escuchar las ideas de los demás y proponer las propias. - Tomar decisiones en grupo. - Desarrollar la empatía.
DURACIÓN	45 minutos.
RECURSOS	- Texto de la historia (anexo 3).

Cuadro 10. *Tercera sesión de la Unidad Didáctica.*

Desarrollo de la sesión:

Leerán el texto (anexo 3) que podemos encontrar en la página 89 del libro de texto (High Five! 6, Editorial *Macmillan Heinemann*, 2016). Una vez que lo hayan hecho, el profesor les hará preguntas sobre el mismo para asegurarse que lo han entendido. Por ejemplo:

- *Where did Maurice and Maralyn live before?*
- *Why did the yacht start sinking?*
- *Did the passing ships see them?*
- *How many times did the lifeboats overturn?*
- *What did they eat and drink?*

A continuación les hará preguntas en las que los alumnos se tendrán que poner en la misma situación que los naufragos. Por ejemplo:

- *How would you feel in that situation?*
- *What would you do?*
- *What things would you bring with you if that happened to you?*

Tras esto, los alumnos por grupos tendrán que buscar una solución o un final a la historia y exponerla a toda la clase a través de una mini-representación.

• **Sesión 4.** *What would YOU do?*

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">- Usar el segundo condicional en una situación comunicativa de verdad.- Trabajar la comprensión escrita.- Desarrollo de la expresión oral, escrita y corporal.- Desarrollar la imaginación y la creatividad.- Tener una actividad comunicativa de verdad.- Eliminar el miedo a hablar y a expresarse en público.- Trabajar en equipo.- Escuchar las ideas de los demás y proponer las propias.- Tomar decisiones en grupo.- Desarrollar la empatía.- Dar soluciones a diferentes problemas de la vida cotidiana propuestos.- Reflexionar sobre las consecuencias de nuestros actos.
DURACIÓN	45 minutos.
RECURSOS/ MATERIALES	Un folio para cada uno de los alumnos. Una tarjeta (anexo 4) para cada uno de ellos.

Cuadro 11. *Cuarta sesión de la Unidad Didáctica.*

Desarrollo de la sesión²:

Todos los alumnos tendrán una hoja y una de las 6 tarjetas (anexo 4).

Deberán leer la situación que les ha tocado y escribir en la hoja qué es lo que harían en la situación que les ha tocado.

Después el profesor les dirá que formen grupos con los niños que tienen la misma situación que ellos. Cada miembro del grupo deberá comentar qué es lo que ellos harían en dicha situación.

Una vez todos lo hayan comentado, deberán reflexionar sobre cuál es la mejor actuación y deberán preparar una pequeña representación para mostrársela al resto de compañeros. El profesor les pedirá que, en esa pequeña dramatización sobre la situación de la tarjeta, incluyan qué es lo que han decidido que harían y cómo creen que acabaría la historia.

Los niños podrán preparar los diálogos que van a mantener y preguntar todas las dudas de vocabulario que quieran al profesor.

Cada uno de los grupos interpretará su situación y entre todos se podrá generar un pequeño debate ante las situaciones y soluciones planteadas.

4.4 EVALUACIÓN

La evaluación que se va a llevar a cabo va a ser del tipo de observación con recogida de datos.

Para la realización de la misma, se tendrá en cuenta:

- El diálogo informal entre el alumno y el profesor. El profesor irá escuchando los comentarios que los alumnos lo hagan y recibiendo *feedback*, antando posteriormente los más significativos.
- La participación y la actitud de los alumnos ante las actividades.
- La reflexión crítica elaborada tras hacer un diario de campo, en el que se anotarán todas las observaciones.

Los datos que se recogerán en la observación y los aspectos que se pretenden evaluar los encontramos en el siguiente cuadro:

² Sesión inspirada en el documento del ministerio de educación que podemos encontrar en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070017550.Valoras UC Juego Que_harias_tu.pdf [consultado el 24 de abril de 2017].

CLIMA LOGRADO	Se observará: - Posibles bloqueos. - Los procesos de comunicación. - La confianza y la seguridad creada. - La escucha activa y el respeto a los compañeros.
PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS	Se observará si los alumnos participan de una forma activa.
LOGROS OBTENIDOS	Se comprobará si se han cumplido los objetivos de la unidad y de cada una de las sesiones.
SITUACIONES O PROBLEMAS ORIGINADOS	Se recogerán todas aquellas situaciones problemáticas que se han dado durante el desarrollo de cada sesión.

Cuadro 12. Aspectos de la evaluación.

4.5 ADAPTACIÓN DE LA UNIDAD AL CONTEXTO CONCRETO DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

A pesar de que hubiésemos diseñado una Unidad Didáctica y que nos hubiese encantado haberla podido poner en práctica, cuando llegamos al centro nos encontramos con una realidad totalmente distinta.

El centro trabaja por tareas competenciales. Las tareas competenciales son unas tareas que tienen que hacer los alumnos en grupos. Están enmarcadas en un contexto significativo para los estudiantes y, en ellas, los niños tienen que alcanzar un objetivo o resolver una situación problemática, poniendo en práctica los conocimientos que tienen e integrando capacidades y actitudes. Esto implica que los alumnos dediquen el mayor número de sesiones a trabajar en estas tareas competenciales, una vez que el profesor ha explicado la gramática y vocabulario.

Además, nos insertamos en el centro casi a final del curso, por lo tanto, el tiempo que les quedaba a los estudiantes era escaso, y les dedican muy pocas sesiones a cada una de las unidades para que puedan impartir todo el contenido. Resultando que solo hemos podido disponer de una sesión para explicar todo el contenido (vocabulario y gramática) de una unidad.

En resumen, nos hemos encontrado con un colegio muy marcado en cuanto a la metodología y al tiempo. Por lo tanto, se ha tenido que adaptar lo que habíamos

pensado en un principio a la realidad del centro y, a continuación, exponemos las actividades llevadas a cabo por esta nueva realidad.

- Sesión 1.

Actividad 1 (15 minutos): *Pasando la pelota*.

En este juego, el profesor tiene una pelota, hace una pregunta y la pasa a uno de los niños. Éste tiene que responder y volver a hacer una pregunta al docente sin que esta se repitiese. Algunos ejemplos de estas preguntas son: *How old are you? What is your name? When is your birthday? How many brothers and sisters do you have? Do you have a pet? Where do you live? Where are you from? ...*

- Sesión 2.

Actividad 1 (25 minutos): Creación de un ambiente ficticio para el aprendizaje del segundo condicional.

En esta actividad, con una presentación PowerPoint de elaboración propia (anexo 5) se les explica a los alumnos el segundo condicional pero creando un ambiente ficticio en el que se presenta a un par de amigos. Uno de ellos tiene trabajo y dinero, mientras que el otro no tiene trabajo y es pobre. Tras esto, se les dice qué es lo que el primero hará si ahorra (primer condicional) y el segundo qué es lo que haría si tuviese dinero (segundo condicional). De esta forma, se crean situaciones más significativas para los alumnos, quienes se pueden acercar un poco más a ellas y entender qué situación es más probable que suceda y cuál es improbable, entendiendo así el uso del segundo condicional. Después, se compararán los dos tipos de condicionales y se verá lo que tienen en común y las diferencias. Tras esto, entre todos hablan sobre qué es lo que cada uno de ellos harían si tuviésemos dinero.

Hay que considerar que ellos ya han visto el primer condicional en la unidad anterior.

Actividad 2 (20 minutos): Introducción del vocabulario de "*Unreal and unlikely situations*" mediante estatuas corporales.

Esta actividad es la que se ha explicado en la primera actividad de la sesión uno de la Unidad Didáctica diseñada: *Guessing unlikely and unreal situations*. Se les enseña a un par de alumnos una de las imágenes del anexo 1 y, estos representarán esa situación a través de mímica y gestos para que el resto de los compañeros adivinen de qué situación se trata. Para adivinar la situación correctamente, los niños tienen que preguntar si habían hecho una cosa u otra. Por ejemplo, si piensan que estaban representando la situación del extraterrestre, debían preguntar "*Did you see an alien?*"

4.6 OBSERVACIÓN DE CAMPO

En este apartado podremos encontrar anotadas todas las observaciones que se han hecho sobre las actividades que hemos llevado a cabo en el centro y que se han explicado en el punto anterior.

- Sesión 1.

Actividad 1 (15 minutos): *Pasando la pelota*.

El primer día que llegamos al colegio, el profesor nos presentó a la clase y todos querían hacernos preguntas. Por eso, pensamos que, como nos iban a presentar en cuatro clases diferentes, para las siguientes nos podíamos llevar una pelota y hacerles preguntas ellos. Y así fue.

Era el primer contacto que teníamos con ellos y les pedimos que cuando nos fuesen a hacer una pregunta o a responder que nos dijese su nombre para que nos los fuésemos aprendiendo. Aunque no nos los pudimos aprender todos, alguno recordábamos al día siguiente.

Los niños estuvieron todos muy interesados por saber de nosotros y conocernos un poco más, aunque la mayoría de ellos nos preguntaban una y otra vez que de dónde éramos. Las preguntas que más se repitieron en todas las clases fueron preguntas relacionadas con nuestros gustos (animal, color, grupo de música, programa de televisión favoritos) y en tres de las cuatro clases, la primera pregunta que nos hicieron era que si teníamos pareja.

Hubo algunas preguntas que nos sorprendieron, nos preguntaron en inglés que si nuestro pelo era natural o artificial, cuáles eran nuestros propósitos en Sevilla o que si nos gustaban los toros. Eran preguntas que me dejaron un poco fuera de lugar porque no nos las esperábamos para nada.

Nos dejaron bastante claro el buen nivel de inglés que tienen, ya que utilizaban un bagaje amplio de vocabulario y que estructuraban bien las preguntas. Tampoco mostraban inconvenientes a la hora de responder a las preguntas que les íbamos haciendo.

El hecho de ir con la pelota y de que les hiciésemos preguntas a ellos también, hizo que tuviesen que estar atentos y añadió un factor de espontaneidad. Algunos niños tenían la mano levantada porque querían seguir haciéndonos preguntas a pesar de que ellos ya nos habían preguntado cosas, mientras que a otros les costaba un poco más encontrar preguntas nuevas que hacer.

- Sesión 2.

Actividad 1 (25 minutos): Creación un ambiente ficticio para el aprendizaje del segundo condicional.

Los alumnos ya han visto el primer condicional, y el contenido de gramática que debían de dar a continuación era el del segundo condicional.

Para ello, les hemos explicado toda la gramática con una presentación de PowerPoint de elaboración propia (anexo 5). A la hora de explicársela, les comentamos que les íbamos a presentar a un par de amigos, a Tim y a Tom (las fotos aparecen en las diapositivas). Nada más verlos, los niños nos preguntaron que si los había sacado de [GoAnimate](#) (una aplicación online para crear animaciones y dibujos). Al parecer habían trabajado con esa aplicación en Cultura Digital (otra asignatura), así que las imágenes captaron su atención.

Tras esto, les comentamos que Tim trabajaba y tenía mucho dinero pero que Tom no tenía trabajo y era pobre. Así, les explicábamos qué es lo que el primero hará si ahorra (primer condicional) y el segundo qué es lo que haría si tuviese dinero (segundo condicional). No sabíamos si se dieron cuenta de la diferencia, así que les preguntamos que qué situación era más probable y cuál más improbable. Me preguntaron un par de veces qué significaba "*likely*" y "*unlikely*" y les di sinónimos del primero y les dijimos que el segundo era lo contrario. Después estuvimos comparando los dos tipos de condicionales y viendo lo que tenían en común y las diferencias.

Y, por último, hablamos entre todos de qué es lo que cada uno de nosotros haríamos si tuviésemos dinero. La mayoría de ellos decían que se comprarían una moto o una casa o que viajarían a distintas ciudades.

A pesar de que estén acostumbrados a ver la gramática en español (al menos la primera vez) nosotros no utilizamos el español en ningún momento. No nos hizo falta hacerlo porque todos los niños lo comprendieron a la perfección. El profesor se quedó muy sorprendido y me dio la enhorabuena.

El hecho de que los niños tuviesen unos personajes y que les hablásemos sobre ellos hizo que estuviesen más involucrados en la explicación.

Además los niños respondían en inglés a las preguntas que les íbamos haciendo y eran ellos mismos los que estaban construyendo su aprendizaje.

Actividad 2 (20 minutos): Introducción del vocabulario de "*Unreal and unlikely situations*" mediante estatuas.

Al comenzar esta actividad, les dijimos que necesitaba un par de voluntarios, ellos no sabían para qué era y no todos querían salir. Les enseñamos una de las imágenes del anexo 1 y les dijimos que tenían que representar la situación con gestos y mímica y les comenté al resto de la clase que tenían que adivinar qué situación representaba la pareja.

Cuando le dimos el turno de palabras al niño para que dijese qué situación era, este dijo solamente la situación "*win the lottery*" y le empezamos a corregir diciéndole "*Did you...?*" para que ellos les preguntasen.

Cuando llamamos a otra pareja de voluntarios, ahora había muchas más manos levantadas.

Una de las cosas que hemos podido observar era que muchos de ellos esperaban a que nombrásemos a uno de sus amigos para ellos levantar la mano y así salir juntos o muchos de ellos a veces decían: "*Pablo and me, please!*". Sin embargo, cuando no seleccionábamos a la pareja que ellos querían, lo hacían igualmente sin inconveniente ninguno. No mostraron tener problemas de vergüenza ni problemas a la hora de ponerse de acuerdo en cómo iban a hacerlo.

Si algo se escuchaba en clase eran muchísimas risas y si algo se veían eran sonrisas. Los alumnos empezaron a preguntar las preguntas en pasado, sin embargo como acababan de ver el segundo condicional y las situaciones eran irreales, algunos de ellos se animaron por iniciativa propia a hacer preguntas en segundo condicional (por ejemplo si la pareja interpretaban que estaban viendo un extraterrestre, los compañeros les preguntaban "*what would you do if you saw an alien?*") y la pareja que acababa de interpretar les contestaban diciéndoles qué harían ellos.

Evidentemente, muchas veces los niños no utilizaban el segundo condicional bien, pero nosotros intentábamos mantenerles la conversación utilizando la estructura gramatical correctamente.

4.7 APORTACIONES DEL DRAMA AL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA

El número de actividades que hemos podido llevar a cabo no han sido las suficientes como para poder constatar resultados concluyentes pero sí que han servido como un primer acercamiento y para que pueda llegar a intuir cuáles son las ventajas del uso de esta herramienta en aprendizaje de la lengua inglesa.

A lo largo de todo este trabajo hemos estado comentando las aportaciones que tiene el drama cuando es usado como una herramienta en el aula. En este apartado en particular, hablaremos sobre las aportaciones específicas que han tenido las actividades que se han llevado a cabo en el aula.

- Sesión 1 - Actividad 1: *Pasando la pelota.*

Esta actividad ha servido como un juego para romper el ambiente entre los alumnos y el profesor de práctica, para conocernos, y para empezar a familiarizarse con sus nombres. Además, ha servido para poder comprobar el nivel de inglés que tenían los alumnos y el vocabulario que utilizaban incluso para poder conocer sus gustos.

Era también una forma de mantener una comunicación entre el profesor y el alumnado y que no se cohibiesen a preguntar sino que se lanzasen a hacerlo y pudieran perder ese miedo a hablar en público que cuando se trata de hacerlo en una lengua que no es la propia parece que aumenta.

- Sesión 2 - Actividad 1: Creación de un ambiente ficticio para el aprendizaje del segundo condicional.

El hecho de poner a los alumnos en un contexto más significativo y más cercano a ellos provocó que los alumnos estuviesen mucho más atentos y entendiesen mejor ambas situaciones presentadas. Tanto fue así, que no hizo falta explicar a los niños la gramática en español, porque lo habían comprendido a la perfección. Por tanto, podríamos concluir que ha ayudado a la comprensión oral en inglés de los alumnos e incluso a producción oral, ya que estuvieron constantemente respondiendo en inglés a las preguntas que se les iban haciendo y eran ellos mismos los que estaban construyendo su aprendizaje, el profesor resultó ser tan solo la guía que los iba llevando hasta el objetivo que debían alcanzar.

Además, conseguimos mantener una situación comunicativa en la que pretendíamos conocer que haríamos esas situaciones.

- Sesión 2 - Actividad 2: Introducción del vocabulario mediante estatuas corporales.

En primer lugar, cabe destacar que los niños han necesitado llegar a un acuerdo entre ellos sobre cómo iban a interpretar las situaciones. Además, poco a poco, iban perdiendo la vergüenza y los nervios y cada vez eran más los que querían participar.

También se ha conseguido que los niños no solo saliesen a interpretar con sus amigos y amigas sino que lo hiciesen con quien les tocara.

Con esta actividad, los alumnos se han familiarizado más con el vocabulario del tema (*Unreal and unlikely situations*), pero no solo se ha quedado ahí, sino que ha dado lugar a que los niños se puedan expresar y terminasen preguntando y contando qué es lo que harían ellos ante dichas situaciones. Por tanto, ha favorecido tanto la expresión corporal como la oral, haciendo uso del vocabulario y de la gramática (*second conditional*) de la unidad, incluso sin ser la aplicación del segundo condicional el objetivo de la actividad, ya que fueron ellos mismos los que decidieron usarlo, mostrando interés y curiosidad por saber qué harían sus compañeros en dichas situaciones.

En síntesis, se ha observado cómo estas actividades dramáticas han favorecido un clima de confianza y seguridad en el aula y han creado un contexto que ha permitido una situación comunicativa en la que los alumnos han podido conocerse más, mostrar interés por los compañeros a la vez que han utilizado el vocabulario y la gramática que se les exigía. Además, cabe destacar que han ayudado a la comprensión oral en esta segunda lengua.

5. CONCLUSIONES

Tras la investigación, la propuesta didáctica y la aplicación de algunas actividades dramáticas que se han reflejado a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, en este punto encontraremos las conclusiones a las que hemos llegado.

En primer lugar, la realización de este trabajo nos ha permitido conocer y profundizar sobre el uso del drama en la educación, un término que era totalmente desconocido para nosotros y que finalmente hemos comprendido.

Hemos estudiado y analizado las aportaciones que tiene el uso de esta metodología en la educación.

El drama puede ser usado en diferentes áreas curriculares y tienen beneficios que todos los docentes deberíamos ser conscientes de ellos. Los estudiantes aprenden haciendo, en un contexto que no es la realidad, con lo cual, no tienen por qué tener miedo a hacer y además, el aprendizaje se vuelve mucho más significativo para ellos.

Además, hemos podido analizar cómo el drama se utiliza en el aprendizaje de la lengua inglesa y los beneficios que ofrece: los estudiantes exploran, juegan y practican haciendo uso de la lengua. Por lo tanto, hemos sido capaz de ver que puede ser de gran utilidad para la enseñanza del inglés como una segunda lengua. El drama permite que los alumnos se sienten más seguros y que se genere un clima de confianza. Se crean contextos que favorece que se den situaciones comunicativas y todo ello, ayuda a que una nueva lengua sea adquirida y que se desarrollen habilidades de expresión y lingüísticas en esta segunda lengua.

Sin embargo, como futuros docentes nos importa igualmente sobre el drama el hecho de que éste nos permite trabajar con los alumnos otros aspectos, como la escucha, la empatía o el trabajo en equipo que ayudan a los alumnos a que se desarrollen íntegramente.

No debemos olvidar que el alumnado no sólo tienen que desarrollarse cognitivamente, sino también emocionalmente y socialmente. Por todo ello, hemos comprendido que el drama es una herramienta muy valiosa que los maestros deberíamos utilizar.

El hecho de tener que diseñar una Unidad Didáctica en función de unos contenidos y un contexto determinado nos ha ayudado a comprender que el drama es una propuesta metodológica con gran potencial para el aula de inglés, y que puede cumplir todos los objetivos y tratar los contenidos propuestos. Aunque no ha sido

posible alcanzar el último objetivo propuesto (comprobar las aportaciones del drama en el aula de inglés tras el desarrollo de la Unidad Didáctica diseñada) dado que no lo hemos podido poner en práctica, tal como hemos explicado.

Sin embargo, el hecho de encontrarnos con una realidad que nada tenía que ver con el contexto ideal que nos habíamos imaginado, nos ha hecho darnos cuenta y ser conscientes de que el drama se puede utilizar como una herramienta y ser utilizada sólo en momentos más específicos.

A través de las actividades que hemos llevado a cabo, hemos tenido un primer acercamiento a los beneficios que el drama puede tener en la enseñanza del inglés. Hemos observado que permite que los estudiantes se expresen en otro idioma de una forma mucho más natural y que entiendan la lengua con mucha facilidad, ganando confianza y seguridad y perdiendo el miedo en su uso. Además, la situación comunicativa que se genera permite que los estudiantes muestren más interés y curiosidad por sus compañeros.

El último objetivo que nos planteábamos sobre comprobar las aportaciones que el drama ofrece en el aula de inglés no se ha podido alcanzar. Lo hemos comprobado por las fuentes bibliográficas desarrolladas en este trabajo y hemos vislumbrado en algunas actividades que hemos llevado a la práctica lo que la teoría dice, pero no hemos podido hacer el análisis del resultado que nos hubiese gustado.

Tras valorar todo esto, podemos afirmar que, aunque no hayamos podido alcanzar todos los objetivos que nos planteamos al comienzo del trabajo, hemos llegado a la conclusión de que, en nuestras futuras clases, el drama va a jugar un papel muy importante.

5.1 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIONES FUTURAS

Como ya hemos mencionado anteriormente, debido al contexto del centro donde hemos realizado las prácticas, no hemos podido aplicar el diseño práctico que teníamos planificado.

Nos hemos encontrado con un colegio muy marcado en cuanto a la metodología y el tiempo. En el que el alumnado debía trabajar por tareas competenciales y que tenía muy pocas sesiones de inglés. Solo se dedicaba una sesión de 45 minutos para dar todo el contenido (vocabulario y gramática) de la unidad. En las 5 semanas en las que estuvimos en el centro, solo le pudimos dedicar una sesión para explicar dicho contenido porque en el resto de sesiones debíamos trabajar en las tareas competenciales.

Por ello, no hemos podido desarrollar la Unidad Didáctica diseñada en un principio ni, tampoco, llevar a cabo una evaluación de los resultados. El objetivo que nos planteamos de comprobar todas las aportaciones que el drama ofrece en el aula de inglés, tan sólo lo hemos podido experimentar a través de pocas actividades.

Durante el desarrollo de este trabajo, hemos sido consciente de que todo lo que hemos podido investigar es sólo el comienzo, que esto no acaba aquí. Esto sólo ha hecho que tengamos un primer acercamiento a esta herramienta didáctica.

Por lo tanto, nos gustaría acabar el trabajo comentando en qué cosas seguiría investigando, y en qué campos nos gustaría tener una mayor formación:

- El uso del drama como actividad lúdica en el aula.
- El drama en los textos.
- Presencia del drama en la legislación educativa española.
- Aplicación del drama para favorecer el desarrollo emocional.
- Conocer experiencias reales en las que se hace uso del drama en el aula.
- Formación de profesores para usar el drama como herramienta metodológica.

Y, por su puesto, nos habría encantado haber podido llevar a cabo la Unidad Didáctica que desarrollamos en un principio, para poder ver qué aportaciones habrían tenido las actividades desarrolladas. Así como también, un desarrollo de esas actividades durante un periodo de tiempo más largo para poder evaluar, contrastar y comprobar las evoluciones lingüísticas, cognitivas y emocionales que los alumnos hubiesen experimentado.

5. BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, L., Cubero, M. y Vega, L. (2016). *Conocer y aprender el patrimonio de Cazalla de la Sierra con estrategias motivadoras para el alumnado*. Tesis de grado (inédito), Universidad de Sevilla.
- Alonso, V. (2007). *Drama in the development of oral spontaneous communication* [libro en línea]. Madrid: Encuentro, [acceso en 16 de marzo de 2017]. Disponible en: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10070/drama_alonso_ENCUESTRO_2007_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y ISSN 1989 - 0796.
- Barret, G. (1986). *Pour une definition de lexpression dramatique en Repères. Essais en Education*, num. 7, Universidad de Montreal.
- Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid, La Muralla.
- Boquete, G. (2011): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.
- Carter, R. (2003). Ten Questions about Language Awareness. En Rod Bolitho et al., *What are the relationships between Language Awareness and existing theories of language?*. *ELT Journal* 57 (3), 251-259.
- Colom, A. y Núñez, L. (2005). *Teoría de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Cutillas, V. (2005). *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuestas para la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Servicio de publicaciones.
- Dale, E. (1946). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dryden.
- Dickinson, R., Neelands, J. y Shenton Primary School (2006). *Improve your primary school through drama*. Gran Bretaña, David Fulton Publishers.
- Ferrer, M.; Motos, T. y Navarro, A. (2003). *Dramatització i Teatre, Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 29, 7-9.

- García Carrasco, J. (2004). La experiencia artística, Addenda a la II Ponencia: Los lenguajes de las Artes. Escenas y Escenarios en Educación, *XXII-Site-Sitges Conference*.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Praidós.
- González, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Educación Educativa* 21, [acceso en 27 de mayo de 2017]. Disponible en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1723/3148> ISSN 1870-5308.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Guil, A. y Navarro, R.: *Habilidades sociales en educación a través del juego dramático*. DVD de prácticas, Sevilla, Servicios de Audiovisuales de la Universidad de Sevilla, 2004.
- Greenwood, D. (2015). Using a drama-based education programme to develop a 'relational' approach to care for those working with people living with demencia. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20, 225-236, [acceso en 13 de mayo de 2017]. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2015.1019444?scroll=top&needAccess=true>.
- Heikkinen, H. (2016). Drama and citizenship - Devised drama for education. *Journal of Social Science Education* 15 (4), [acceso en 27 de abril de 2017]. Disponible en: <http://www.jsse.org/jsse/index.php/jsse/article/view/1494/1629> ISSN 1618-5293.
- Hervitz, S. (2010). *El teatro en la educación, medium para el desarrollo de la creatividad: el cubo como metapauta transdisciplinar* (tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Valencia.
- Kalogirou, K. (2016). *Step into Drama and Teaching English affordably* [libro en línea]. Cork: Manfred Schewe, [acceso en 24 de octubre de 2016]. Disponible en: <http://research.ucc.ie/scenario/01/03-Kalogirou-2016-01-en.pdf>ISSN 1649-8526.
- Kao, S., and O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stanford, CA: Ablex Publishing.
- Laferrrière, G. (1993). *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao, EGA.

- Larsen, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Maslow, A. (1987). *La personalidad creadora* (3a Edición). Barcelona, Kairós.
- Mato, M. (2006), *El baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ciudad Real, Ñaque.
- Moreno, J. (1999): *Didáctica del vocabulario en la E.S.O.: Estudio empírico*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia.
- Morgan, K., Jones, R., Guilbourne, D. y Llewellyn, D. (2012). Changing the face of coach education: using ethno-drama to depict lived realities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18 (5), 520-533, [acceso en 2 de abril de 2015]. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2012.690863?scroll=top&needAccess=true>.
- Morín, E. (1995), *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, pp. 25-35
- Motos, T. (1992) *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia.
- Motos, T. (1996). Dramatización y Técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje, en García Hoz, V.: *Enseñanzas artísticas y Técnicas*. Madrid, Rialp, S.A., 113-164.
- Motos, T. (2003) Bases para el taller creativo expresivo, en GERVILLA, A. (Ed.) y otros. *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid, Dykinson.
- Motos, T. (2005) Expresión total y educación emocional. *Recreate*. Sección: Creatividad en educación. [acceso en 2 de octubre de 2016]. Disponible en: <http://www.iacat.com/1-Cientifica/tomas.html>.
- Motos, T. y Tejedo, F. (2007): *Prácticas de Dramatización*. Ciudad Real: Ñaque.
- Moyles, J.R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata.
- Muszynska, A. (2016). *Drama in Art Education for Student Teachers: an Action Research Project* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Pamplona.

- Navarro, R. (2009). Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas. *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-21 [acceso en 27 de mayo de 2016]. Disponible en: http://www.creatividadysociedad.com/articulos/14/4drama_y_educ_en_inglat_rosario.pdf
- Navarro, R. (2011). Drama y transformación: la cuestión de la metodología. *Ciencias de la Educación*, no. 227, pp. 317 - 336.
- Navarro, R., y Mantovani, A (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Granada: Ediciones Mágina.
- Navarro, R. La educación de la afectividad humana a través de la dramatización. En Núñez, L. & Romero, C. (2009): *Emociones, cultura y educación. Un enfoque interdisciplinar*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Neelands, J. (2002). 11/09 The Space in our Hearts. *The Drama Journal*, Summer.
- Núñez, L., y Romero, C. (2003). *Pensar en educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Núñez, L., y Navarro, R.(2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación, revista interuniversitaria*, no. 19 , pp. 225 - 252.
- O'Donnel, P. (2009, Julio, 19). *Entrevista a Paco O'Donnel* [entrevista online]. La Gaceta-literaria, [acceso en 19 de noviembre de 2016]. Disponible en: <http://www.lagaceta.com.ar/nota/335574/la-gaceta-literaria/sociedad-vivimos-ha-reemplazado-ser-tener.html>.
- Olaniyi, S. y Kolawole, O (2014). A study of the effectiveness of socio-drama learning package in promoting environmental knowledge and behaviour of secondary schools students in Osun State, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (23), 1325-1330. [acceso en 11 de marzo de 2017]. Disponible en: <http://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/4663/4524> ISSN 2039-2117.
- Papavassiliou, I. y Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: what has drama in education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 42, 767-786 [acceso en 27 de mayo de 2016]. Disponible en:

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2015.1127270?scroll=top&needAccess=true>.

- Pavis, P. (1983). *Diccionario de teatro*, Barcelona, Paidós Comunicación.
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971.
- Rubio, F.D. (2001) *La lingüística Aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- Sánchez, M. (1999) Creatividad y convencionalismos socio-educativos, *Arte, Individuo y Sociedad*, 11.
- Soon, G. y Graham, J. (2016). The benefits of contemplating tragic drama on self-regulation and health. *Health Promotion International*, 31 (1) 187-199, [acceso en 14 de marzo de 2017]. Disponible en: <https://academic.oup.com/heapro/article-lookup/doi/10.1093/heapro/dau056>.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, Siglo XXI.
- Tonucci, F. (1985). *Juegos maravillosos*, en Varios Autores, *Lóccchio si salta il muro*, Comune Reggio Emilia de Milán, MEC y Comunidad de Madrid.
- Toivanen, T., Komulainen, K. y Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. [acceso en 23 de mayo de 2017]. Disponible en: http://ac.els-cdn.com/S1877042811001005/1-s2.0-S1877042811001005-main.pdf?_tid=4e3fdb08-4498-11e7-9522-00000aab0f26&acdnat=1496080839_643ba86d8c09c3aba624340ca4706ffd
- Van Lier, L. (2004). La segunda lengua: Conocimiento reflexión e interacción. En F. Meno Blanco (Coord.), *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Editores: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Vigotski, L. S. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Vigotski, L. S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.

Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.

Watson, D. (2002). Positive Affectivity: The Disposition to Experience Pleasurable Emotional States. En Shane, J.; López, C.R. y Snyder, R. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 106-119). New York: Oxford University Press.

Weiss, A. (2016). *And who says it doesn't make sense? Drama in third-level language classroom* [libro en línea]. Cork: Manfred Schewe, [acceso en 24 de octubre de 2016]. Disponible en: <http://publish.ucc.ie/scenario/2007/01/02-weiss-2007-01-en.pdf>. ISSN 1649-8526.

Winston, J. (2013). *Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications*. New York: Routledge.

Winston, J., and Stinson, M. (2014). *Drama Education and Second Language Learning*. New York: Routledge.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE núm. 238, 4 de Octubre de 1990)

Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE núm. 106 de 4 de Mayo de 2006)

Ley Orgánica 8/2013, 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE núm. 52, 1 de Marzo de 2014)

MATERIAL DIDÁCTICO

Shaw, D., y Sved, R. (2016). High Five! 6, Pupil's Book. Editorial *Macmillan Heinemann*. Libro de texto y versión digital.

WEBGRAFÍA

<http://www.educacionjesuitas.es/inmaculado-corazon-de-maria-portaceli-sevilla> (consultado el día 28/04/2017).

[http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070017550.Valor as UC Juego Que harias tu.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070017550.Valor%20as%20UC%20Juego%20Que%20harias%20tu.pdf) (consultado el día 01/05/2017).

ANEXO 1. IMÁGENES DE SITUACIONES IRREALES O IMPROBABLES



ANEXO 2. TEXTO SOBRE MI DÍA PERFECTO

If I could go anywhere for my perfect day, I would go to a tropical island, like the Galapagos Islands. I have heard that they're very unique and they got beautiful sea and lovely tropical fish. If I could choose, I would go scuba diving over a coral reef. I would go sea kayaking if the sea was calm. If there was time, I would explore eight different islands. If I had the chance, I would go wildlife spotting and if I saw a giant tortoise, I would take lots of photos because they are my favourite animals. Finally, if I saw a hammock, I would have a nap under a palm tree at the shore!

Have you ever thought about what you would do if you could have a perfect day? Where would you go if you could go anywhere? If you could do anything, what would you do? What would make your perfect day?³

³ Texto inspirado en uno que se puede encontrar en el libro interactivo del libro de texto High Five! 6, Editorial *Macmillan Heinemann* (Shaw y Sved, 2016).

ANEXO 3. TEXTO DE LA HISTORIA

A dream trip

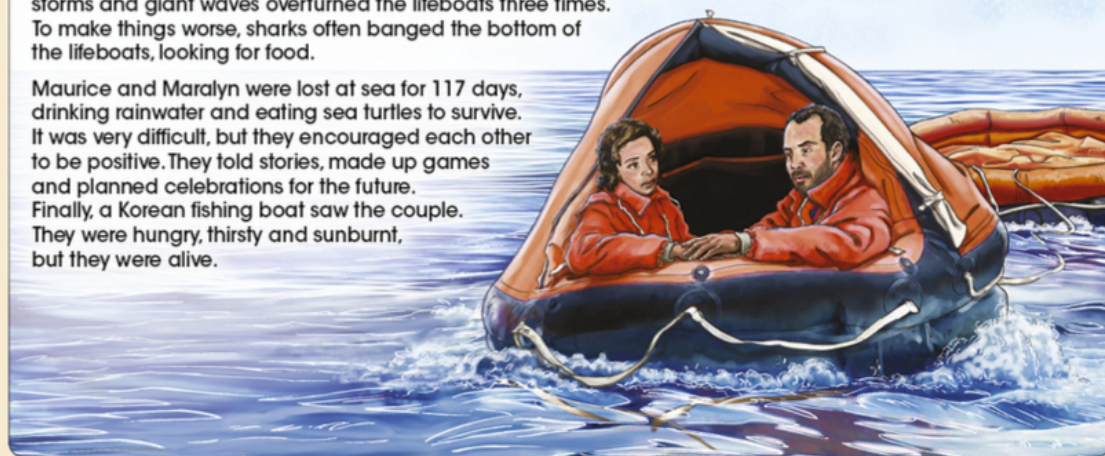
If you could go to New Zealand, how would you travel? In 1972, a British couple, Maurice and Maralyn Bailey, decided to sell their house and sail there in a 9.4 metre yacht called Auralyn.

Eight months later, the couple were still enjoying their adventure. However, while they were sailing towards the Galapagos Islands, their luck changed. One morning, an enormous whale smashed its tail against the side of their yacht and the yacht began sinking. The couple filled two small lifeboats with the food and equipment they needed to survive and abandoned their yacht.

At first, Maralyn and Maurice were optimistic. They expected to be rescued quickly because they were in a busy shipping lane. They also had plenty of food and water, a map, a compass, knives and a first aid kit. However, the passing ships couldn't see their tiny lifeboats and the couple soon finished all their food.

As the days passed, life became more difficult. The lifeboats were small and old and they were in danger of sinking. There were also terrible storms and giant waves overturned the lifeboats three times. To make things worse, sharks often banged the bottom of the lifeboats, looking for food.

Maurice and Maralyn were lost at sea for 117 days, drinking rainwater and eating sea turtles to survive. It was very difficult, but they encouraged each other to be positive. They told stories, made up games and planned celebrations for the future. Finally, a Korean fishing boat saw the couple. They were hungry, thirsty and sunburnt, but they were alive.



ANEXO 4. TARJETA DE SITUACIONES

Your classmate is
very sick.

They blamed you
for something you
didn't do.

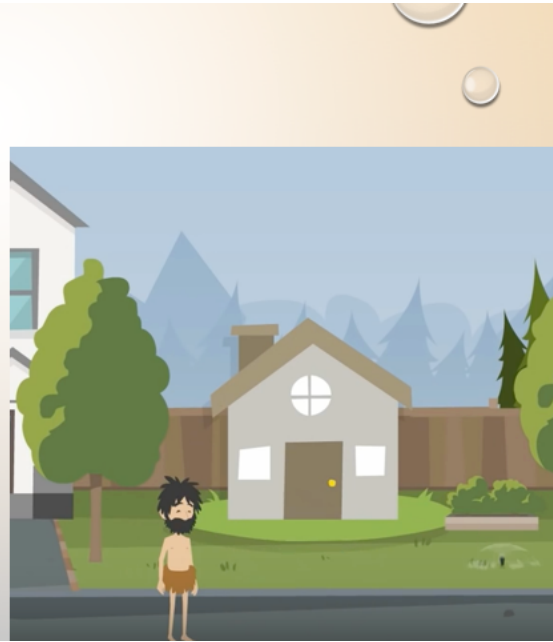
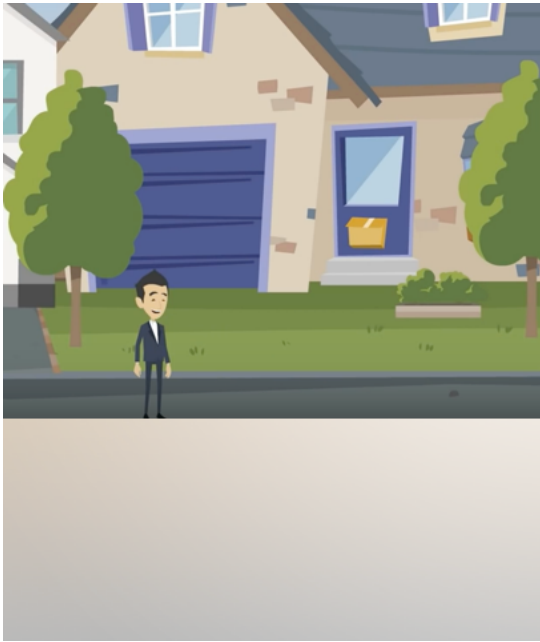
You hurt someone
while you were
playing football.

You lost your
friend's book.

Nobody wants to
speak with the new
student.

Your friend is hitting
a classmate.

ANEXO 5. POWERPOINT PARA LA EXPLICACIÓN DEL SEGUNDO CONDICIONAL



IF I SAVE MONEY, I WILL BUY A CAR

IF I HAD MONEY, I WOULD BUY A CAR

Which situation is more likely to happen?

A presentation slide with a light beige background and several grey bubbles. On the left, there is a small inset image of the man in the suit from the first image, with a purple speech bubble pointing to it containing the text "IF I SAVE MONEY, I WILL BUY A CAR". On the right, there is a small inset image of the cavewoman from the second image, with a green speech bubble pointing to it containing the text "IF I HAD MONEY, I WOULD BUY A CAR". Below these, a blue thought bubble contains the question "Which situation is more likely to happen?". At the bottom left, there is a small illustration of two children, a girl with red pigtails and a boy with dark hair, both looking thoughtful.

PROBABLE

IF I SAVE MONEY, I WILL BUY A CAR

IF I HAD MONEY, I WOULD BUY A CAR

UNLIKELY


This diagram illustrates the probability of two conditional sentences. On the left, a man in a suit is associated with the sentence "IF I SAVE MONEY, I WILL BUY A CAR", which is labeled as "PROBABLE". On the right, a cavewoman is associated with the sentence "IF I HAD MONEY, I WOULD BUY A CAR", which is labeled as "UNLIKELY". The background features a light beige gradient with several translucent bubbles of varying sizes.

IF I SAVE MONEY, I WILL BUY A CAR

IF I HAD MONEY, I WOULD BUY A CAR


This diagram shows the same two conditional sentences as the first image. The sentence "IF I SAVE MONEY, I WILL BUY A CAR" is on the left, and "IF I HAD MONEY, I WOULD BUY A CAR" is on the right. Two orange curved lines connect the two sentences, one above and one below, suggesting a relationship or comparison between them. The background is the same light beige gradient with translucent bubbles.

IF + SUBJECT + **PRESENT SIMPLE**




IF I SAVE MONEY, I **WILL BUY** A CAR

IF I HAD MONEY, I **WOULD BUY** A CAR




IF + SUBJECT + **PAST SIMPLE**

SUBJECT + **WILL** + INFINITIVE



IF I SAVE MONEY, I **WILL BUY** A CAR

IF I HAD MONEY, I **WOULD BUY** A CAR



SUBJECT + **WOULD** + INFINITIVE

IF I HAD MONEY, I WOULD BUY A CAR



I WOULD BUY A CAR IF I HAD MONEY