



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

EL TEATRO EN EL AULA DE ELE: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL NIVEL B1

Alumna: Ocaña Moreno, Anabel

Tutor: Prof. D. José Julio Martín Romero
Dpto.: Filología Española

Octubre, 2022

*La dificultad de un idioma es inversamente
proporcional a la motivación por aprenderlo.*

Reg Hindly

Índice

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE	3
1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL	7
3. OBJETIVOS.....	10
3.1. Objetivo general	10
3.2. Objetivos específicos	10
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1. Didáctica de la literatura en la enseñanza del español como segunda lengua	11
4.2. Literatura en ELE: evolución de los enfoques metodológicos para la enseñanza de segundas lenguas	15
4.3. Los principios AICLE	18
4.4. La didáctica del texto.....	19
4.5. El teatro en el aula de ELE	21
4.5.1. Análisis del teatro en el MCERL y en el PCIC	22
4.5.2. Los beneficios del teatro en ELE para la adquisición de competencias.....	23
4.5.3. Criterios de selección de textos.....	25
4.6. El papel del docente y el alumno.....	27
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	30
5.1. Contextualización	30
5.2. Metodología de la propuesta didáctica	31
5.3. Objetivos.....	32
5.4. Contenidos	33
5.5. Destrezas lingüísticas	34
5.6. Recursos y materiales	34
5.7. Espacios y temporalización	34
5.8. Secuencia de actividades	35
5.9. Evaluación	46
6. CONCLUSIONES.....	49
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
8. ANEXOS.....	55
8.1. Recursos y Materiales.....	55
8.2. Instrumentos de evaluación	75

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) se propone evidenciar, por medio del análisis y elaboración de una propuesta didáctica, la eficacia del teatro y las técnicas dramáticas como una herramienta didáctica útil y válida para el aula de ELE que favorezca el desarrollo de las competencias básicas del alumnado extranjero en el proceso de aprendizaje de español. Para ello, se estudiará la naturaleza del teatro y sus posibilidades como recurso didáctico para evaluar su rentabilidad en el aprendizaje de una segunda lengua. La propuesta didáctica irá dirigida a estudiantes de español con un nivel B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. El eje vertebrador de dicha propuesta será el teatro como recurso literario sobre el cual partirán todas las actividades y tareas planteadas, así como para la adquisición de los aspectos lingüísticos ligados al ámbito cultural de nuestro idioma.

Palabras clave: *español para extranjeros, literatura, teatro, propuesta didáctica, B1.*

Abstract

This Master's Thesis (TFM) aims to demonstrate, through the analysis and development of a didactic proposal, the effectiveness of theatre and dramatic techniques as a useful and valid teaching tool for the ELE classroom that favours the development of the basic competences of foreign students in the process of learning Spanish. To this end, the nature of theatre and its possibilities as a didactic resource will be studied in order to evaluate its profitability in the learning of a second language. The didactic proposal will be aimed at students of Spanish with a B1 level according to the Common European Framework of Reference for Languages. The backbone of this proposal will be the theatre as a literary resource on which all the activities and tasks will be based, as well as for the acquisition of the linguistic aspects linked to the cultural environment of our language.

Key words: *Spanish as foreign language, literature, theater, didactic proposal, B1.*

1. INTRODUCCIÓN

La literatura, aplicada al ámbito de la enseñanza de lenguas y, concretamente, a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE en adelante), contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje en varios aspectos de la lengua. La sociedad digital en la que nos encontramos obliga a buscar nuevos retos en el terreno de la docencia y al abandono de los métodos tradicionales para la transmisión del conocimiento. Este Trabajo Fin de Máster nace de la inquietud por buscar nuevos recursos para utilizar en un aula de ELE. Santos (2010) reflexiona sobre la desmotivación que produce en los estudiantes de una lengua meta en contextos monolingües de no inmersión:

Donde el aula es el único espacio en que el alumno está expuesto a la lengua. Lo que sucede en las clases está desconectado de la realidad del español como lengua y de sus hablantes, dejando de lado una serie de aspectos que el teatro puede cubrir y que contribuyen de manera decisiva a la motivación del estudiante: el uso vivo de la lengua, los aspectos más puramente comunicativos y discursivos, los actos de habla en contextos reales. (p.13)

Las actividades que se realizan no presentan conexión con su realidad más cercana, hecho que el teatro puede solventar y que contribuye, por lo tanto, a la motivación del discente. Este estudio tiene como objeto la elaboración de una propuesta didáctica que incluyera el teatro en un aula de L2, con el fin de demostrar los beneficios de incorporar este género en la enseñanza del español durante el proceso de aprendizaje de estudiantes extranjeros, evidenciando que mediante la representación, los juegos de intercambio de papeles o de simulaciones reales, así como el uso de textos dialogados como ejemplo para obtener los fines que nos propongamos, se pueden trabajar aspectos lingüísticos (léxico-semántica, gramática...), socioculturales y pragmáticos.

Como ya hemos mencionado, el tema central de la unidad didáctica e, igualmente del trabajo, se sustenta en nuestra firme creencia del beneficio que presenta el teatro en el aprendizaje de una lengua meta. Además, este conlleva la ventaja de aproximar al educando a aspectos socioculturales y pragmáticos de la lengua favoreciendo su capacidad para interpretar y emitir enunciados en un acto comunicativo donde se

requiere de un manejo de aspectos adicionales más allá de los lingüísticos. Además, las autoras Pomposo y Monteagudo (1999) defendieron que:

El hecho de que los alumnos adopten un papel diferente al suyo propio tiene la ventaja de que para los alumnos tímidos supone una máscara tras la que esconderse y de esta forma no se implican en lo expresado, sino que procurarán reproducir el diálogo de la forma más adecuada en cuanto a la pronunciación y entonación se refiere. (p.544)

De la misma forma, se debe tener en cuenta que la representación teatral puede llevarse a cabo en el aula de enseñanza de lenguas independientemente del nivel o la edad de los alumnos. “El teatro es válido para las personas en todas sus etapas” (Núñez y Navarro, 2007:70). Siguiendo esta afirmación, es importante tener en cuenta los intereses y necesidades del grupo meta para que el aprendizaje sea óptimo y adaptado para los mismos.

Es cierto que las metodologías de la enseñanza cada día son más estudiadas y adecuadas al alumnado para conseguir un aprendizaje significativo. Sin embargo, los docentes de ELE nos encontramos con una realidad que dista mucho de poder aplicar actividades productivas, lúdicas y muy rentables que sigan esta línea. El principal problema es la falta de medios. El teatro no necesita de recursos extraordinarios para existir y es por este motivo, que el planteamiento de este tema como objeto de estudio evidenciar un recurso válido para cualquier contexto, para cualquier país y cualquier centro. No podemos olvidarnos de que nuestro cometido es enseñar español a estudiantes extranjeros y el fin mismo de nuestra labor es emplear unos recursos variados y atractivos que colaboren con nuestro cometido. Sin embargo, si echamos un vistazo a los manuales didácticos de ELE, apreciamos que el teatro es un recurso que no está explotado en gran medida. Incluir nuevos recursos didácticos en un aula siempre supone retos, además de tiempo y dedicación. El error es algo inevitable en la aplicabilidad de cualquier aspecto novedoso. Aun así, en esto se basa la profesión como enseñantes de lenguas: en renovarnos y buscar las mejores soluciones para que nuestros discentes alcancen el conocimiento y superen cualquier barrera que se interponga durante el proceso. Alejarnos de la comodidad de solo enseñar gramática y

léxico es lo que potenciará que nuestro alumnado sea capaz de usar la lengua para comunicarse.

Nuestro trabajo se estructurará en cuatro partes: en los primeros apartados, detallaremos los objetivos que nos proponemos alcanzar y la justificación de la elección del tema y su desarrollo. A continuación, realizaremos un recorrido teórico donde analizaremos el concepto de literatura y su evolución didáctica; las metodologías que permiten la enseñanza de la literatura en el ámbito de enseñanza de segundas lenguas; la

relación existente entre la enseñanza de la literatura para la adquisición del componente cultural. Concretaremos nuestro cometido analizando el tratamiento del teatro en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Incluiremos, además, los beneficios que supone la introducción del recurso del teatro para la adquisición de las competencias en el alumnado extranjero. Nos detendremos en la explicación de la metodología específica para la enseñanza de idiomas y el papel que asume el profesor durante el proceso.

Una vez presentado el marco teórico en el que se sustenta nuestra propuesta didáctica, nos centraremos en el desarrollo de la misma, la cual se basa en la exposición de una unidad didáctica basada en un enfoque comunicativo y por tareas y que presenta una secuencia de actividades significativas destinadas a un grupo de estudiantes con un nivel B1 que se encuentran en Cádiz participando en un proyecto de inmersión lingüística.

Finalmente, se incluirán las reflexiones que nos han surgido a partir de la realización del trabajo, la transición por el Máster y nuestra propia experiencia como docentes de español a extranjeros. Asimismo, realizaremos un cómputo del corpus bibliográfico en el que se sustenta las bases teóricas y metodológicas para la consecución de nuestra propuesta.

2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL

La idea que envuelve este Trabajo Fin de Máster surge a partir de nuestro recorrido por las distintas asignaturas del Máster, tras la experiencia durante el periodo de

prácticas en las que hemos tenido la oportunidad de impartir clase de español con alumnos extranjeros, así como del resto de nuestra trayectoria profesional.

La motivación por elaborar el diseño de una unidad didáctica integrada destinada a la enseñanza del español como segunda lengua y cuyo eje vertebrador sea la literatura y el teatro, nace a raíz de nuestras propias inquietudes artísticas y literarias. Aunque durante mucho tiempo el trabajo de la literatura en el aula se ha hecho de manera aislada con relación a la parte de los contenidos propiamente lingüísticos, actualmente podemos ver que su uso integrado aporta más beneficios y dota al alumnado de un trabajo competencial más completo. El teatro, los juegos de imitación, la representación espontánea o la escenificación pueden ser un recurso muy útil para transmitir, no solo el conocimiento literario sino también, el cultural o para mejorar las competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales de los estudiantes de una lengua meta.

Debemos hacer mención a otro punto muy activo en las aulas en este siglo XXI: la sociedad 3.0, término para definir el avance tecnológico, la globalización y el cambio social en el que estamos inmersos, donde la tecnología ejerce un papel predominante y que obliga al abandono de la didáctica tradicional y se empieza a dejar paso al uso de metodologías activas, motivadoras, prácticas y cuyo protagonismo recae en el alumnado. El motivo de este auge de las nuevas tecnologías en los métodos docentes, se debe, principalmente, a la actualización y contextualización en el sistema educativo. Por su parte, Teresa Colomer (2010) menciona también la importancia de las nuevas tecnologías en el terreno de la educación literaria y defiende que los docentes actuales deben potenciar la competencia digital en su alumnado. Internet, las Redes Sociales o los programas y aplicaciones interactivas son muy usuales en nuestros días. Por eso, enseñar a darles un uso académico y responsable es una labor que tendrán que sumar los docentes en sus prácticas diarias. En la propuesta didáctica daremos especial importancia a esto como veremos más adelante.

En el aprendizaje de una segunda lengua diferente a la materna, se ha evolucionado de manera cuantiosa con relación a esto. Ya los conceptos y contenidos no se estudian solo con el objeto de memorizar y reproducir, sino también con el fin de que el alumnado encuentre su aplicabilidad en la vida. Por todo esto, la literatura resulta una fuente inagotable de recursos para la enseñanza del español como Lengua

Extranjera.

Para conseguir nuestro objetivo, emplearemos fragmentos de algunas obras clásicas como son *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo; *Bajarse al moro* de José Luis Alonso de Santos y *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca, así como adaptaciones de otras lecturas dramáticas actuales. La lectura de estos fragmentos nos servirá no solo para ampliar el vocabulario y mejorar la comprensión de nuestro alumnado, también contribuirá a la explicación del contenido lingüístico que se trabaje en el aula. Debemos recordar que en nuestra propuesta didáctica el teatro es una herramienta y no un fin. La literatura permite despertar todo un sinfín de sentimientos y trasladar al ser humano a realidades diversas. Se pretende, a partir de la selección de fragmentos y de las actividades propuestas, que los jóvenes a los que va dirigido este proyecto puedan extrapolar el conocimiento adquirido a cualquier contexto y situación comunicativa en la lengua meta.

Perseguimos que nuestro Trabajo Fin de Máster sea de utilidad para docentes de ELE, pudiendo servir de guía para impulsar la literatura y el empleo del género dramático en el aula de español como lengua extranjera, pues el teatro puede ser un recurso muy práctico, enriquecedor, atractivo y rentable si se usa de manera correcta.

3. OBJETIVOS

El presente trabajo cuenta con un objetivo general basado en la creación de un material didáctico empleando como medio la literatura y el género dramático para estudiantes de español como lengua extranjera, así como una serie de objetivos específicos que pretendemos que desarrolle nuestro alumnado.

3.1. Objetivo general

El objetivo general de este trabajo consistirá en el diseño de una propuesta didáctica y en probar, por medio del análisis, la eficacia de los textos teatrales y las técnicas dramáticas como un recurso útil y válido para el aula de ELE y para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado extranjero en el proceso de aprendizaje del español. Se trabajará con el género teatral para conseguir que los discentes mejoren la competencia lingüística como usuarios de la lengua y, al mismo tiempo, desarrollen la competencia literaria y cultural.

3.2. Objetivos específicos

Asimismo, con la intención de dar cumplimiento al objetivo primordial arriba planteado, se han diseñado los siguientes objetivos específicos:

- Contextualizar los contenidos de la propuesta didáctica en función a las necesidades e inquietudes de los estudiantes.
- Examinar los beneficios que supone la inclusión del teatro en el aula de enseñanza del español como Lengua Extranjera.
- Desarrollar la competencia comunicativa del alumnado (competencia lingüística, sociolingüística y cultural, pragmática).
- Fomentar el enfoque comunicativo y el gusto literario de los estudiantes a través de las representaciones teatrales.
- Trazar un breve recorrido histórico que concierne a la literatura y su incorporación a la enseñanza de lenguas, así como por las investigaciones que

en la actualidad defienden su aplicabilidad en el aula de ELE como herramienta didáctica.

- Aumentar la motivación de los discentes hacia el aprendizaje de la lengua meta.
- Trabajar las destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora).
- Propiciar el intercambio comunicativo y la mediación a través del trabajo en grupo.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Didáctica de la literatura en la enseñanza del español como segunda lengua

¿Qué es la Literatura? No tendría sentido empezar hablando de lo que significa la didáctica de la literatura y sus fines sin definir antes este concepto. *El Diccionario la Real Academia de la Lengua Española* de aporta entre sus páginas las siguientes acepciones a este término:

1. Arte de la expresión verbal.
2. Conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género.

Esta definición nos evidencia dos facetas importantes de este y nos hace coincidir con Sáez (2011) para quien la Literatura es “una variedad de la lengua literal”, por lo que no emplea una lengua diferente, sino una variedad de la misma utilizada con propósitos distintos.

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL en adelante) “se trata de una disciplina de intervención que no pretende solo ampliar el conocimiento del alumno, sino modificar su comportamiento lingüístico” (Hymes 1972 cit. en Mendoza, López Valero y Martos, 1996:35). Además, es el espacio sobre el que giran todos los procedimientos de enseñanza y aprendizaje de los hablantes de una lengua, que le permite usarla para comunicarse en cualquier situación comunicativa y que requiera la utilización de distintos códigos, desplegando sus habilidades comunicativas, así como un desarrollo de su competencia

literaria (Mendoza y Villanueva, 2003). Por esta razón, Abdelkhalek y Zouaoui (2005) añaden que la DLL “pretende ser un instrumento de gran utilidad para compaginar las nuevas adquisiciones destacadas de un texto literario que trata una situación particularmente española y los antecedentes culturales del estudiante y así se puede generar una interculturalidad universal” (p.230).

Álvarez Méndez (1987 cit. en Mendoza et al., 1996:24) aclara que “el quehacer de la DLL es, hacer enseñable el conocimiento”. Es decir, para este autor, la DLL no consiste en llevar a la escuela un saber científico en sí (Lingüística), sino un saber reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los sujetos que la aprenden.

Por lo tanto, tal y como defienden Ibarra y Ballester (2016) consideramos que la enseñanza de ELE no puede realizarse de manera completa si no incluimos la literatura ni los aspectos socioculturales que esta envuelve.

No obstante, la Literatura experimentó, en sus comienzos, un escaso protagonismo en la enseñanza de lenguas, pues de acuerdo con Ibarra y Ballester (2016), esta tenía una escasa presencia en los manuales y materiales de ELE y, en los casos en los que aparecía, solo cumplía las funciones de entretenimiento.

Adela Granero Navarro (2017) realiza un recorrido por los diferentes enfoques metodológicos que ha experimentado la literatura en la enseñanza de idiomas. Por su parte, la autora explica que en los años cincuenta, “la enseñanza de lenguas se basaba en la traducción e imitación de autores clásicos” (2017:64). Albadalejo (2007: 2) se suma a esta evidencia y señala que en los años cincuenta “se hacía un uso extensivo de la literatura”, criticando que se le daba suma importancia a la memorización y traducción para la adquisición de estructuras lingüísticas.

Luego, durante los años sesenta y setenta, con la introducción del estructuralismo, el empleo de los textos literarios limitó su uso como complemento cultural, relegándose a los niveles avanzados y superiores del idioma, tal y como denuncian Montesa y Garrido (1994) en Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2010). Sanz (2006:123) argumenta que una de las razones

por las que la literatura tenía una escasa presencia en las aulas de lenguas extranjeras era el pensamiento erróneo de que las necesidades de los estudiantes se alejaban de lo que podía ofrecer el discurso literario. Nuestra postura se sitúa en contra de tal afirmación puesto que consideramos que los textos literarios suponen un recurso valioso que permite trabajar contenidos lingüísticos, sintácticos o fonéticos y el propio discurso dialógico de las obras literarias como principios para fomentar el dominio de una lengua.

Es en la década de los ochenta cuando, gracias a la aparición del enfoque comunicativo, cuando experimenta una renovación la DL, a pesar de seguir teniendo poca presencia. Sin embargo, a partir de los noventa, cambia la concepción que se tenía de la literatura y se produce una revaloración de sus posibilidades, comenzándose entonces a considerar como un recurso óptimo para el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Continuando con Adela Granero Navarro (2017:64), esta autora resume las ventajas que se atribuyen al trabajo con textos literarios en el aula: (Gwin, 1990 y Lazar, 1993):

- Proporciona a los estudiantes un input escrito significativo e interesante.
- Proporciona un foco de output significativo a través de la escritura y la discusión.
- Es uno de los medios más efectivos para aumentar el vocabulario en L2, porque está dirigido a hablantes nativos en primera instancia.
- Aumenta la comprensión del estudiante respecto a los valores de los hablantes en L2, por lo que se convierte en un modo adecuado de ganar fluidez en la lengua extranjera.
- Fomenta la apreciación de la lengua como una lengua bella.
- Proporciona experiencia real para el tipo de lecturas que el estudiante puede llegar a encontrar en círculos académicos y, en general, de la vida cotidiana.
- Es material auténtico.
- Es motivador.
- Ayuda a los estudiantes a entender otra cultura.

- Desarrolla en los estudiantes habilidades interpretativas.
- Expande la conciencia de los estudiantes sobre la lengua.
- Estimula a los estudiantes para que hablen de sus sentimientos u opiniones.
- Tiene un valor educativo general.
- Posee un estatus alto y, por tanto, es altamente valorado.

Por todas estas posibilidades, actualmente son muchos los expertos y docentes de ELE que piden la inclusión del texto literario en la enseñanza de idiomas para que se consiga una enseñanza integral que aúne los tres aspectos principales que componen el dominio de una lengua: literatura, lengua y cultura. Los autores Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2010), defienden que el componente literario es necesario en el aula de ELE debido a las diferentes posibilidades didácticas que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes. Frente a todas las ventajas que enumeramos de los textos literarios, Granero Navarro (2017) matiza:

[...] Algunos autores argumentan que los textos literarios resultan difíciles para algunos estudiantes –ya que no todos tienen la misma competencia lectora–; que hacen uso de un lenguaje poco natural o que puede atentar incluso contra la corrección gramatical. Asimismo, alegan que no plantean situaciones reales y reconocibles por nuestros estudiantes en la vida cotidiana o que no están habitualmente relacionados con sus intereses académicos y personales [...]. (p.65)

En resumen, consideramos que resulta necesaria la presencia del contenido literario en ELE como elemento motivador y que sirve no solo para aprender la lengua sino también, como venimos comentando, la asimilación de aspectos culturales de la lengua meta necesaria para el aprendizaje significativo de los discentes, pues los textos literarios “nos permiten conocer las formas de vida, los modos de hablar, los detalles concretos de una cultura” (Sanz, 2006: 124-125). Pero para que todo esto sea posible, el docente debe emplear textos literarios adecuados, realizando una “selección atenta” de los mismos

(Granero Navarro, 2017: 65). Coincidiendo con Simons (2010), si realizamos una selección rápida de textos puede que escojamos algunos no válidos como elementos motivadores porque no se ajustan a los intereses del grupo meta y que no nos sirvan para alcanzar los fines que perseguimos.

4.2. Literatura en ELE: evolución de los enfoques metodológicos para la enseñanza de segundas lenguas

La enseñanza de la literatura en el aula de Español como Lengua Extranjera ha experimentado, como hemos evidenciado anteriormente, muchos cambios en las últimas décadas. Los estudios y profundización en el ámbito de enseñanzas de segundas lenguas han ampliado el campo de metodologías óptimas para conseguir que el alumnado alcance el conocimiento y sea capaz de darle uso. En el desarrollo de este apartado realizaremos un recorrido por la evolución que ha experimentado las metodologías de aprendizaje en ELE y las relacionaremos con nuestra propia propuesta didáctica:

Teresa Colomer (1996) establece una cronología de la evolución de la enseñanza de la literatura y de la cual partiremos para abordar la sucesiva aparición de las distintas metodologías aplicadas a la didáctica de la literatura en ELE: la primera etapa que menciona comprende desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX. La literatura se presenta entonces como un modelo canónico, de discurso oral y escrito. La segunda etapa se centra en el conocimiento de la historia de la literatura nacional, convirtiéndose en el objetivo principal de la enseñanza de la literatura llegando hasta nuestros días. La función que tenía la literatura entonces era la de la creación de una conciencia nacional y patriótica, llena de fechas, autores, enumeración de hitos de la historia literaria y fechas de defunciones. Es en la tercera etapa, que se remonta desde la década de los sesenta, cuando se intenta orientar hacia una educación literaria basada en la adquisición de hábitos lectores y en la formación en la competencia literaria de los discentes. Finalmente, la cuarta y última etapa que exponen estos autores mencionados se centra en los años ochenta donde la literatura comienza a concebirse como un uso comunicativo que permite al estudiante dar sentido a su propia experiencia y utilizar el lenguaje de manera creativa y real.

Al hilo con esta última etapa, en la adquisición de segundas lenguas, han sido muchos

los métodos que se han creado con el fin de enseñar una lengua de manera eficaz. Conforme uno nacía, otro iba quedando atrás. A partir de los años setenta, surgieron nuevos métodos y enfoques como son: el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo, la enseñanza por contenidos, el enfoque por tareas y el enfoque por competencias. Según los autores Denis y Matas (2009), a partir de la aparición de los enfoques comunicativos en la didáctica de lengua extranjera, la competencia comunicativa se ha convertido en el elemento principal. Por este motivo, se ha considerado necesario introducir el componente cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, pues la lengua no debe ser aprendida solamente como un conjunto de reglas y palabras, debemos considerar la existencia del componente cultural en nuestro aprendizaje, es decir, crear un aprendizaje globalizador de la lengua.

En los setenta surge el enfoque comunicativo, el cual supuso una revolución en cuanto a metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Navarro Serrano (2009) explica que la metodología anterior al enfoque comunicativo cobraba vital relevancia la enseñanza de gramática y léxico. Relegadas a un segundo plano quedaban las consideraciones sobre la aplicabilidad de ese aprendizaje formal de la lengua y el acercamiento de los estudiantes a los comportamientos y códigos culturales de la lengua que estaban aprendiendo. Por esta misma razón, los materiales que se empleaban en las clases de ELE no integraban gran parte de esos contenidos fundamentales para la aplicación y adecuación en contextos reales.

Actualmente, se considera un enfoque integral, orientado a la acción y con el foco puesto en el propio educando. El enfoque comunicativo tiene como propósito fundamental la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno y preparándolo para la utilización de su conocimiento en distintos contextos y en situaciones reales donde puedan poner en práctica su conocimiento y respetando los códigos socio-culturales. Song (2018) explica que, para conseguir desarrollar la competencia comunicativa en el aula de ELE, es necesario adquirir tanto la competencia lingüística, para aprender el sistema formal del idioma, como la competencia cultural para entender el contexto sociocultural de la comunicación.

Por lo tanto, Juan Rubio y García Conesa (2013) exponen que, gracias a este enfoque comunicativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en la interacción constante y en

el uso de la segunda lengua en el aula. Este enfoque favorece, por lo tanto, la motivación de los estudiantes, pues permite emplear y vincular los conocimientos previos que ya posee con los nuevos adquiridos durante el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje de una segunda lengua se consigue por medio de la práctica y de la corrección de los propios errores cometidos en el uso de la misma. Este enfoque comunicativo supone, además, un avance y mejora en el sistema de enseñanzas.

A partir de los años 80, fueron sucediéndole a este enfoque comunicativo otros que, tal y como afirma Bello Ramírez (2018) son consideradas vertientes de este: la enseñanza por contenidos, el enfoque por tareas y el enfoque por competencias. De estas vertientes, el enfoque por tareas ha sido uno de los más relevantes en la enseñanza de ELE. Este enfoque se integra dentro del enfoque comunicativo. Zanón (1999) afirma que las tareas comunicativas permiten a los alumnos hablar, leer, comprender y escribir en lengua extranjera. Es decir, usar con fluidez y propiedad los contenidos lingüísticos para resolver situaciones reales de comunicación y desarrollar las destrezas comunicativas de los alumnos. Por su parte, la autora Marta María De Luis Sierra (2008) defiende que estas tareas sean lo más reales posibles, respondan a los intereses de los discentes para aumentar su motivación y que estos puedan pasar a la acción convirtiéndose en agentes sociales. Deben favorecer a su autonomía y concienciación sobre su propio proceso de aprendizaje, colaborando activamente con sus compañeros. Es decir, este enfoque por tareas es una extensión del enfoque comunicativo que persigue el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes extranjeros en todas sus dimensiones, dotando de la formación necesaria al educando para que sea capaz de realizar acciones a través de la lengua (Estaire, 2009). Por consiguiente, dice Sonsoles Fernández (1992) que el enfoque por tareas persigue pasar de la teoría a la práctica, realizando en clase tareas cercanas a la realidad de los estudiantes y que inciten a aprender todo lo necesario para ser capaces de llevarlas a cabo.

Boquete Martín (2014: 272) expone que el teatro complementa al enfoque por tareas, pues para la consecución de la tarea final (la representación dramática), el alumno previamente realiza una serie de actividades intermedias (juegos de exploración dramática,

improvisación, mímica, análisis de la obra, etc). Al hilo con esta división del autor en la jerarquía sistemática de las tareas, Quintanilla y Ferreira (2010) establecen tres fases durante el desarrollo de estas tareas:

- 1) La *pretarea*: que compete las actividades que deben realizar tanto el profesor como los estudiantes antes de comenzar la tarea para preparar a los estudiantes a su consecución.
- 2) Durante la tarea: se desarrollan actividades de comprensión, expresión e interacción. En esta fase el papel del profesor es de guía o mediador. Predomina la interacción entre los educandos, propiciando el uso de la lengua extranjera.
- 3) La *postarea*: implica procedimientos de seguimiento por parte del docente y de los propios alumnos, permitiendo al estudiante evaluar su aprendizaje y el logro del objetivo final de la tarea, reflexionar en la tarea y fomentar la atención en la forma, especialmente en los problemas durante el desarrollo del proyecto.

En resumen, el enfoque por tareas es un método de enseñanza óptimo para una propuesta didáctica como la nuestra, en el que se emplea el recurso del teatro y la literatura como medio para la enseñanza de un idioma, este tipo de metodología activa aumenta, tal y como hemos reflejado anteriormente, la autonomía, reflexión y consciencia de los estudiantes de una lengua extranjera. Una vez se define la tarea final, se genera una serie de tareas que preparan al educando y lo dotará de las herramientas necesarias para la consecución eficaz de la propia tarea meta.

4.3. Los principios AICLE

Nuestra propuesta didáctica tiene como objeto la enseñanza del español a través de la literatura y, más concretamente, a través del recurso del teatro. Pretendemos abordar nuestro cometido empleando el enfoque AICLE. Pero ¿en qué consiste este enfoque? ¿Qué beneficios aporta a la enseñanza de ELE?

En la década de los 90, concretamente en 1994, surge el enfoque denominado en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), y *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas* (AICLE) en español. Este método emerge como otra variante más del propio enfoque comunicativo. De igual modo, toma influencias de otras muchas

metodologías que incorporan aspectos no lingüísticos a su enseñanza.

La singularidad de este enfoque radica en que los estudiantes no solo trabajarán las materias y contenidos del currículo, sino que apoyarán esos conocimientos en el desarrollo de la competencia lingüística y resolverán todas las cuestiones relacionadas con el perfeccionamiento de la lengua para ser usuarios plenos de la misma. Los principios AICLE se ocupan, al mismo tiempo, de la enseñanza de los contenidos y de la lengua meta.

Para Coyle, Hood y Marsh (2010), AICLE es una metodología innovadora y revolucionaria que rompe con todo lo anterior, integrando distintas funciones y creada a partir de las exigencias y demandas del propio alumnado.

Por otro lado, Song (2018) mantiene que, gracias a AICLE, los estudiantes aprenden la lengua meta de forma transversal, ya que tiene cabida en las diferentes materias por su necesidad para la descripción, interpretación y demostración de estas.

AICLE, tal y como apuntan Coyle et al. (2010), se basa en cuatro principios: cognición, comunicación, cultura y contenido. Estos resultan claves para el desarrollo de la competencia comunicativa del educando, objetivo principal en el aprendizaje de una segunda lengua. AICLE, por lo tanto, se adapta a cualquier contexto y garantiza un aprendizaje integral del alumnado en la adquisición de las destrezas y de una lengua meta.

En nuestra propuesta didáctica resulta interesante la inclusión de los principios AICLE porque sirve para implementar tanto el conocimiento lingüístico como los elementos no lingüísticos intrínsecos en la lengua y que permiten el aprendizaje significativo, transversal e integral de nuestro alumnado extranjero.

4.4. La didáctica del texto

Comenzamos este apartado con la pregunta: ¿cómo se aborda un texto literario en una clase de ELE? El texto literario es una manifestación más dentro de la lengua, es decir, no está separado del lenguaje, sino que tiene unas características peculiares como las tienen otros tipos de lenguajes y en sus distintos registros. El texto literario se trabaja de una manera muy formal y eso hace que pierda utilidad y termine distanciándose de los aprendices de la lengua meta por considerarlo un material inabarcable para ellos y también

por los docentes que se encuentran reacios e inseguros a su empleo en el aula de ELE. Además, tenemos una idea errónea sobre que el registro coloquial se encuadra en el plano oral y que el formal es solo para el escrito. Tal y como recoge Sáez (2010) no se trata de una lengua diferente, sino un uso lingüístico que renueva las oportunidades de esa lengua. El texto literario abarca todas las competencias comunicativas. Afirma Sáez (2010) que “el texto literario sirve para leer, escribir, aprender los mecanismos de funcionamiento lingüístico y mucho más” (p. 60). Es decir, que la competencia literaria, por ejemplo, no es exclusivamente comprensión lectora, sino que el texto literario nos servirá para trabajar otros aspectos de la lengua según los objetivos que nos marquemos. Por su parte, Biedma (2007:245) expone que el “lenguaje literario no está completamente separado de otros tipos de lenguaje y por ello estudiar textos literarios puede ayudar a los estudiantes a mejorar su conocimiento en la L2”.

Siguiendo el hilo de nuestras cuestiones, nos surge la siguiente: ¿Cómo vamos a trabajar el texto literario? ¿Qué enfoque es más adecuado para trabajar el texto literario? La autora Begoña Sáez (2010) ofrece una distinción para determinar los enfoques metodológicos: por un lado, el estudio de la literatura donde el texto es tratado como obra estética y cultural y, por otro lado, el uso de la literatura como recurso para el aprendizaje de una segunda lengua. Coincide Mendoza (2008) que existe un enfoque más compacto: enseñar una lengua a través de la literatura o la enseñanza de la lengua como un componente más del idioma. Por lo tanto, volvemos a reafirmar, tras estas aportaciones, que la literatura no pertenece a un compartimento estanco, sino que forma parte del idioma y del aprendizaje de esa lengua meta.

En esta línea se posiciona Iriarte (2009), quien sostiene que la literatura es un medio ideal para aprender gramática y vocabulario. Siguiendo con Iriarte (2009), la autora propone algunas ideas para trabajar la literatura en clase de ELE, defendiendo que el género teatral resulta esencial como recurso para acercar a los estudiantes extranjeros a los textos dialogados y sus características, ampliar el vocabulario, la cultura y la gramática y, por ello, propone la realización en el aula de ELE de una teatro leído o una breve representación teatral, pues posibilita, de la misma manera, el desarrollo de la entonación y pronunciación

de la segunda lengua.

Lo ideal en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua, por lo tanto, consistiría en la conexión de lengua y literatura para el desarrollo comunicativo de los aprendices. De hecho, autores como Diego Santos (2008), que defiende la inclusión del teatro como recurso para la enseñanza de lenguas, abogan por el establecimiento de puntos de encuentro entre los elementos del lenguaje verbal, no verbal y el elemento cultural. Es decir, debemos entender el texto con finalidad de desarrollar las competencias gramaticales, discursivas e interculturales de los discentes. Tal y como venimos afirmando, todo dependerá de los objetivos que nos marquemos y los contenidos que pretendamos enseñar. Trabajar los textos cuyo objetivo principal sea aprender la lengua meta, convierte al texto en un pretexto: tomamos el texto para profundizar sobre las funciones de la lengua y las competencias lingüísticas y no el texto literario. Es lícita este tipo de praxis, solo debemos ser conscientes de que no estamos desarrollando la competencia literaria, sino que estamos trabajando la competencia lingüística sobre un texto literario.

Podemos concretar afirmando que “la actividad central de la DLL es la de cohesionar aspectos normativos y descriptivos con los pragmáticos y comunicativos” (Mendoza et al., 1996: 41), y la meta principal que se pretende alcanzar es la participación, es decir, la formación lingüística y literaria de los discentes para que puedan hacer un uso competente de la lengua y de la lectura, para aplicar todos los recursos y herramientas adquiridos para poder utilizándolos en la práctica de su vida cotidiana, así como hacer un buen uso de la lengua (Mendoza y Villanueva, 2003)

4.5. El teatro en el aula de ELE

La inclusión de la literatura y, en concreto, el teatro en un aula de enseñanza de idiomas se encontrará condicionada por dos aspectos fundamentales: cómo se trata este recurso en los documentos normativos de referencia y qué beneficios aporta al aula. En primer lugar, debemos atender qué cabida tiene la literatura en los manuales normativos recurriendo, por un lado, al MCER (2002), y su actualización llevada a cabo con el Volumen Complementario (2020), pues se convierte en la herramienta principal de búsqueda de las normas que debe seguir el profesorado para adecuar al máximo los contenidos que incluye

en su propuesta didáctica. Por otro lado, otro documento imprescindible es el PCIC (2006), el cual reúne los diferentes objetivos y contenidos de los niveles comunes de referencia determinados por el MCER. En segundo lugar, estudiaremos los beneficios que la literatura y el teatro pueden aportar a la clase de ELE. Con la realización de estos procedimientos, pretendemos esbozar una perspectiva lo más completa posible del tratamiento de la literatura y presentar sus ventajas e inconvenientes en la enseñanza de idiomas.

4.5.1. Análisis del teatro en el MCERL y en el PCIC

En este apartado se analizará la presencia del teatro en dos documentos de referencia en la enseñanza de lenguas que ya mencionamos anteriormente en nuestro estudio: el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) (2006) y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER) (2002). Analizaremos cada uno por separado:

El PCIC (2006), solo hace alusión al teatro en el punto “Referentes culturales”, en el que despliega una lista de contenidos. Dentro de este capítulo, debemos referenciar el segundo apartado “*Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente*” en el que se aluden escritores y dramaturgos, y el tercer apartado “*Productos y creaciones culturales*” donde se ofrece un conjunto de obras y aspectos teatrales destinadas para cada nivel. Dentro de este apartado se hace mención al teatro de España e Hispanoamérica y obras dramáticas como *Don Juan Tenorio* o *La Celestina*. No se especifica ni ofrece ningún método de enseñanza y solo se limita a exponer qué saberes se incluyen en cada uno de los niveles de referencia de una lengua.

Aun así, el PCIC (2006) entre sus apéndices señalamos dos: el quinto “funciones” y undécimo apartado “Saberes y comportamientos socioculturales” porque en ellos se desarrollan contenidos muy vinculados a la sociolingüística y que se pueden trabajar mediante la representación teatral. El PCIC (2006), por lo tanto, tiene muy presente dos disciplinas de la DLL como son la pragmática y la sociolingüística, pues no solo atiende a elementos lingüísticos sino también la adecuación al contexto. No obstante, no hace referencia a la comunicación no verbal, tan necesaria en la adquisición de un L2, pues cada país tiene unos códigos no verbales no fácilmente interpretables para un hablante no nativo.

Por su parte, el MCER (2002) solo alude al teatro refiriéndose a la repetición en voz alta o recitación de textos dramáticos en el apartado “6.4.3. *El papel de los textos en el aprendizaje y enseñanza de lenguas*”. El MCER (2002), a diferencia del PCIC (2006), Sí aborda todas las facetas del lenguaje no verbal, pues incluye en el apartado “Competencias comunicativas de la lengua”, un espacio dedicado a todas las áreas que componen esta competencia: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

Se hace visible que en ambos documentos apenas se menciona el teatro como herramienta de enseñanza de lenguas extranjeras y no se exploran tampoco métodos para incluirlos o ejemplos sobre los que los profesores de ELE puedan acudir para adaptar su propia programación.

4.5.2. Los beneficios del teatro en ELE para la adquisición de competencias

Como hemos ido desmenuzando durante el recorrido por los distintos puntos que conforman los fundamentos teóricos de nuestro estudio, el teatro se trata de un recurso poco explotado pero que aúna ciertas características muy provechosas para la labor de enseñanza de lenguas. Pretendemos versar en este apartado cómo el teatro contribuye a la adquisición de competencias en ELE y qué ventajas podemos enumerar de este.

Empezamos mencionando a Boquete Martín (2014), quien defiende que el teatro es beneficioso para el alumno extranjero, pues este mejorará su pronunciación, sus habilidades comunicativas y su consciencia del contexto social y cultural de la lengua meta. Y añade el autor que el teatro “ayudará al estudiante a tener más seguridad y confianza en sí mismo” (2014: 269). En su artículo “El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera” (2014:), enumera las ventajas de integrar las técnicas dramáticas en el aula de ELE:

- a) Aumenta la motivación.
- b) Ayuda a crear una dinámica eficaz de grupo.
- c) Herramienta útil para la comunicación.
- d) Reflejo de la realidad social y cultural del momento.
- e) Medio de apoyo en los enfoques por tareas.

- f) Colabora en la mejora de la expresión oral.
- g) Ayuda al desarrollo del conocimiento intercultural.
- h) Desarrolla los mecanismos cognitivos.
- i) Refuerza el carácter multidisciplinar del aula.
- j) Refuerza la relación personal entre profesores y estudiantes.

Además, Arroyo (2003) citado en Boquete (2014:274) realiza un resumen de las capacidades que puede desarrollar las dramatizaciones: capacidades cognitivas, de conocimiento de uno mismo y el conocimiento del mundo; capacidades afectivas, cordialidad y cooperación en los trabajos en grupo y desarrollo de la autoestima; capacidades lingüísticas, desarrollo de las habilidades de comunicación, gramática, vocabulario; capacidades sociales.

Relacionado con esto último, acudimos nuevamente al MCERL (2002), puesto que este documento de referencia ahonda en las distintas competencias generales que se persigue en la enseñanza de ELE, y sobre las que tenemos la firme creencia que se mejoran con la inclusión de técnicas teatrales en el aula. El MCER (2002) explica y vincula las competencias con tres ámbitos: “el saber”, “el saber hacer” y “el saber ser”.

Los conocimientos (“el saber”) donde se incluye el conocimiento del mundo, el conocimiento individual y el conocimiento sociocultural. La representación teatral contribuye a la ampliación o aplicación de estos, pues se pueden tratar temas diversos y pertenecientes a la cultura, desde aspectos ligados a las relaciones personales hasta el lenguaje corporal empleado para las comunicaciones verbales y no verbales. (Consejo de Europa, 2002:99-102). Por otro lado, las destrezas y habilidades (“el saber hacer”) consisten en la capacidad de llevar a la práctica esos conocimientos adquiridos para realizar una determinada acción. Con las simulaciones o representaciones teatrales preparadas o improvisadas, al tratarse de una imitación de la vida real, el alumno puede trabajar estas destrezas (Consejo de Europa, 2002:102-103).

Por su parte, “el saber ser” está relacionado con la competencia existencial, la cual es el conjunto de características personales e individuales que configuran nuestra autoimagen y que condicionan la manera en la que nos relacionamos con los demás (Consejo de Europa,

2002:103-104). Con las representaciones de una obra teatral y los juegos de imitación en los que cada alumno asume e interpreta el papel de un determinado personaje, se trabaja esta competencia.

Además, la disposición hacia el aprendizaje de la lengua y la cultura meta por parte del alumnado se incluye en la capacidad de aprender (Consejo de Europa, 2002:104-105). Se lleva a cabo por medio de la representación teatral con la participación y observación de nuevas situaciones, el empleo de estrategias para actuar o superar los nuevos retos que suponen las nuevas experiencias y deshaciéndose del miedo al error.

Finalmente, también se habla de la competencia discursiva y funcional, ambas se relacionan con la habilidad de desenvolverse en una lengua combinando formas y gramaticales y vocabulario para lograr un discurso oral o escrito coherente y fluido (Consejo de Europa, 2002:120). Con el discurso dialógico se desarrollan estas destrezas.

Sintetizando todo lo expuesto en este apartado, se evidencia que las técnicas dramáticas contribuyen al perfeccionamiento del educando en todas sus facetas procurando un tratamiento integral y completo del aprendizaje. Incidimos en los factores positivos de este recurso y todas las posibilidades que abarca, pues “no es necesario una preparación teórica especializada en técnicas teatrales para poder llevar a cabo ejercicios relacionados con el juego dramático” (Boquete Martín, 2014:282), principio en el que basaremos nuestra propuesta didáctica.

4.5.3. Criterios de selección de textos

La elección de textos para trabajar en un aula de ELE será otra de las cuestiones que debemos tener presentes en nuestro *modus docenti*. Es necesario tener en cuenta una serie de premisas o criterios a la hora de decantarnos por uno: ¿a quién va dirigido? ¿Qué queremos enseñar? ¿Cómo queremos enseñar?

Begoña Sáez (2010) afirma que hay que tener presente lo que significa leer en otra lengua. Ser empáticos con nuestros educandos y, tal y como sostiene Teresa Colomer (2005) seleccionar los textos siendo flexibles, ofreciendo apoyos o recursos y avanzar de manera progresiva en la adquisición del conocimiento.

Atendiendo a esto último, a la hora de seleccionar los materiales, debemos tener en cuenta si serán destinados a ejercitar la competencia lingüística o la competencia literaria. Esto último se consigue por medio del enfoque AICLE que consiste en enseñar lengua y contenidos a la vez de una forma integrada, de manera que se utiliza la lengua para aprender contenidos y viceversa. Para el éxito en la utilización de este enfoque será necesario establecer un equilibrio entre ambas. A la hora de seleccionar los textos se debe tener en cuenta el tipo de destinatario con el que trabajamos, su nivel competencial, así como sus gustos e intereses. Por otro lado, no es obligatorio para enseñar literatura el empleo exclusivo de textos clásicos, ya que estos pueden llegar a carecer de interés para los alumnos, pues los consideran ajenos a su realidad y obsoletos a sus experiencias, ocasionando rechazo, frustración e incompreensión. También es legítimo realizar una adaptación de textos tradicionales sin que se llegue a perder la idea principal del texto. Otra opción sería trabajar con textos con los que los aprendices se encuentren familiarizados. En definitiva, lo que debemos conseguir es motivar a los alumnos.

Algunos teóricos defienden que es importante que se trabaje con textos españoles y no con traducciones, debido a que cada lengua tiene componentes no verbales diferentes (Santos, 2010). Es cierto que existen elementos lingüísticos y expresiones que pierden su sentido original en la traducción. Por esta misma razón, si lo que buscamos es la enseñanza del español y de la sociedad hispanohablante actual, es necesario emplear textos actuales, puesto que tanto los elementos verbales como no verbales han ido variando a lo largo del tiempo.

Otra cuestión importante que ha causado un gran debate es en qué niveles debemos introducir los textos literarios. Según Sáez (2010), como docentes tendemos a pensar que el uso del texto literario debe darse en los niveles altos, dejando este apartado en los niveles iniciales. No obstante, el texto literario podría tener cabida en todos los niveles si seleccionamos los textos según los niveles de dominio. No olvidemos que la enseñanza de literatura no está limitada a los niveles superiores. Todo discurso puede transmitirse en todos los niveles, solo depende del grado de captación al que se llegue en cada uno y, es precisamente, en este punto donde más hincapié debemos hacer a la hora de crear una propuesta didáctica: no podemos obviar estos puntos, es decir, qué queremos conseguir o

qué vamos a hacer, a quién va dirigido, qué necesitan estos receptores aprender y cuáles son las carencias que tienen que suplir. Todos los textos son posibles en un aula de ELE y en todos los niveles. Al fin y al cabo, lo que realmente importa es cómo adaptamos la secuencia didáctica y a partir de qué objetivos la ajustamos. Teniendo en cuenta esto, establecemos la secuencia. Podemos trabajar con manuales y modificar aquello que requiramos. Otra alternativa es crear nuestros propios materiales adaptados a nuestro grupo, ya que no siempre los manuales se ajustan a las necesidades particulares de los discentes con los que trabajas. Entonces llegamos al problema de todos los profesores de ELE: ¿Qué textos utilizo? Para hallar respuestas, Sáez (2010) afirma que “habría que buscar un mar lo suficientemente rico para que nuestros alumnos puedan nadar y no se ahoguen” (p. 61). Por ello hay que buscar estrategias tanto para seleccionar los textos como para diseñar y planificar las tareas didácticas.

4.6. El papel del docente y el alumno

Los métodos de enseñanza de Español como Lengua Extranjera han experimentado renovaciones con el paso del tiempo, por lo que los roles del docente como el de los estudiantes se han visto afectados también. Es importante delimitar cuáles son las funciones y especificar los roles asumidos por cada parte en las clases de ELE.

Mendoza (1998) recoge que las funciones que debe cumplir todo docente son las siguientes:

- Motivador del conocimiento. Tiene que estimular al alumnado para indagar más allá y ampliar su capacidad cognoscitiva.
- Organizador de la materia, de los medios, de las actividades y recursos, pues tiene que ajustarse a una temporización y secuenciación de los contenidos.
- Observador y evaluador. Detectar y examinar las carencias y necesidades del alumnado durante los procedimientos de aprendizaje es una de las labores que le compete a cualquier docente.

Mendoza, López Valero y Martos (1996) afirman que, con el cumplimiento de estas

funciones en su desempeño profesional, se le permitirá la práctica de una metodología que incorpore estas modalidades o dimensiones del lenguaje en su secuencia didáctica:

- La dimensión operativa, cuyo objetivo principal es el uso de la lengua y la cual se concentra en todo lo relacionado con la actuación verbal y su dominio en todos los niveles de la lengua (comunicación oral y escrita, así como comprensión auditiva y escrita) y el comportamiento lingüístico del hablante.
- La dimensión reflexiva, que penetra en la reflexión y conocimiento de la gramática que realiza y emplea el hablante.
- La dimensión literaria, que alude al dominio estético y literario del lector que se encuentra en contacto con la obra literaria en todas sus perspectivas.

Álvarez Méndez, (1987) cit. en Mendoza et al., (1996) asegura que el didacta:

Se sitúa como agente interdisciplinariamente cualificado, entre los saberes lingüísticos y literarios y la actividad del aula, con el fin de regular y dirigir la práctica educativa. En especial, el didacta de la lengua tiene como tarea fundamental la de establecer los nexos entre los contenidos lingüísticos que deben ser enseñados y las estructuras cognoscitivas del alumno que deben ser desarrolladas. (pp. 33-34)

Deteniéndonos en la actitud que tomamos como docentes de ELE, recoge Mendoza (2008) que entre las funciones del profesor de literatura destaca la de mediador, formador, crítico, animador y motivador. El docente no debe ser un manipulador sino un mediador, un guía, que aporta herramientas a los estudiantes para que consigan los propósitos marcados. Debemos dirigir al estudiante sin que se percate de que lo estamos haciendo. Esta es la única manera de que conozca sus dificultades. Si se lo damos todo y nos adelantamos a sus dudas, lo más probable es que no adquiera respuestas. Esto provoca que no sepamos si ese vacío de información ha sido cubierto. Es necesario que les aportemos diferentes mecanismos y estrategias de aprendizaje apropiadas para la adquisición de competencias.

Si encontramos un estudiante que presenta conocimientos previos, debemos trabajar con las herramientas que ya tiene, pero para ello hay que hacer una reflexión previa o durante el proceso.

Por otro lado, es importante el acercamiento del producto textual, pues siempre va a ayudar al discente. Sin embargo, esto no quiere decir que el alumno siempre deba estar enfocado a un producto textual literario. La cuestión no es el texto, es qué propuesta didáctica le planteamos para abordar ese texto. Para eso debemos de tener una gran afinidad y cercanía a los estudiantes. Existe un miedo al texto literario que debería ser eliminado, pues aparece el problema de que se enseña como inabarcable o directamente no se enseña.

Debemos ser conscientes de que si damos a un alumno información excesiva es porque la vamos a utilizar en algún momento; si no, lo único que vamos a conseguir es «contaminar el conocimiento». Hay que ofrecer la información justa y necesaria para que el alumno sepa elaborar la tarea. Si establecemos herramientas hay que usarlas, es decir, debemos ser coherentes con lo que ofrecemos y lo que pedimos.

Mendoza (2008) defiende que el profesor de literatura debe estimular a los estudiantes, es decir, aproximar la función lúdica y estética de las producciones literarias en las clases. Se debe dar menos relevancia a la exposición de aspectos históricos y descriptivos de los rasgos de la época y otorgar mayor importancia a la función interpretativa, con comentarios analíticos y valorativos. Acercar el conocimiento y favorecer a la motivación del educando es lo único que nos asegurará el aprendizaje. Un alumno de L2 desmotivado, es un alumno perdido para siempre. Esto quiere decir que, siendo difícil conseguir una actitud receptiva en una clase de L2, más lo será la clase de literatura si no conseguimos sacarle partido. Resumiendo todo lo expuesto anteriormente, se marca la idea que todo está supeditado al objetivo que nos marquemos, a las necesidades y el nivel competencial de nuestro grupo de estudiantes. Por otra parte, el docente ejercerá de supervisor para que sea palpable una actitud de respeto y colaboración en las actividades que exigen un trabajo cooperativo en parejas o en pequeños grupos. Favoreciendo en su *modus docenti* el aprendizaje comunicativo y significativo de los estudiantes, así como el conocimiento autónomo de cada discente.

Del mismo modo, la actitud del estudiante también ha experimentado un cambio, pues asume un papel más relevante, activo y participativo en el aula. Se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje de la lengua meta. Para conseguirlo, tendrá que participar de modo individual o de forma cooperativa en parejas o en pequeños grupos en las actividades propuestas.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) en Labrador y Morote (2007), recoge tres dimensiones que presentan las actitudes del alumnado y que deben complementarse entre sí:

- 1) Como agente social
- 2) Como hablante intercultural
- 3) Como aprendiente autónomo

Con nuestra propuesta didáctica se pretende potenciar todas estas actitudes del discente, pues todas las actividades, métodos de enseñanza y contenidos lo sitúan como foco protagonista de nuestro proyecto, persiguiendo el aprendizaje significativo de los estudiantes teniendo en cuenta todos estos requisitos mencionados anteriormente.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Contextualización

La siguiente propuesta didáctica está dirigida a un grupo de doce estudiantes italianos, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Los alumnos presentan un nivel B1 según el MCER, por lo que estamos ante un alumnado con un nivel común de referencia que lo designa como usuario independiente y que vacila entre los niveles de aprendizaje denominados como inicial y avanzado. Esto se debe a que los alumnos han participado en distintos cursos de español en su país natal. Los alumnos están inscritos a un curso de inmersión lingüística, permaneciendo en nuestro país durante una semana.

El curso tiene lugar en una academia de idiomas situada en la ciudad de Cádiz. El centro está ubicado en las infraestructuras de un antiguo instituto y su edificio guarda la misma distribución del anterior. La estructura del centro es circular; presenta dos plantas rodeando

un patio del recreo en el centro de ellas. Los espacios que alberga el centro son: doce aulas, despachos, la secretaria, la conserjería, un salón de actos, una variada biblioteca y un espacio reservado que cumple las funciones de sala de profesores. En general, disponemos de una gran amalgama de espacios a los que podemos recurrir según las necesidades que se requieran para las actividades propuestas o para los distintos contenidos que se estén trabajando.

El horario que seguirán será de lunes a viernes de 10:00 a 13:30 h. La distribución de los horarios será de tres horas de clase y un descanso de treinta minutos.

5.2. Metodología de la propuesta didáctica

La metodología es una de las partes esenciales de toda propuesta didáctica y que responde a la pregunta de cómo vamos a trabajar unos determinados contenidos. La elección de un método u otro obtendrá unos resultados específicos y diferentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Martín Sánchez, 2010). El objetivo de todo docente de ELE es conseguir formar al alumnado para que sea capaz de comunicarse en la lengua meta. Por ello, aplicaremos metodologías activas que permitan alcanzar un aprendizaje significativo, donde el discente no sea un mero oyente de la información, sino que pase a ser el protagonista del proceso. Esto hace que el docente ejerza un papel de guía y mediador del proceso de enseñanza.

Seguiremos una metodología basada en el enfoque comunicativo, pues este modo otorga una gran importancia a la interacción y la puesta en práctica de los contenidos lingüísticos y no lingüísticos que van adquiriendo, pasando a un segundo plano la memorización de conceptos y consiguiendo una formación completa del alumnado, así como su integración en el nuevo contexto de sociedad donde se está moviendo. Con relación a este enfoque, nos decantamos por el enfoque por tareas, donde el alumnado recibirá una serie de contenidos necesarios para la realización de ejercicios y actividades ubicados lo largo de la unidad didáctica que desemboquen en la consecución de una tarea final.

Nuestra tarea final de la unidad consistirá en la dramatización de una secuencia

dialogada producida por los discentes a partir de un tema propuesto donde se recoja todos los contenidos trabajados. A la hora de enseñar los contenidos, repartiremos diversas fichas e infografías con el objeto de que el alumnado tenga la información y, de esta manera, consiga orientarse correctamente. Emplearemos, de igual modo, la ludificación del aprendizaje durante la enseñanza de contenidos, a través de dinámicas y actividades de simulación de situaciones reales. Esto favorecerá a la motivación del alumnado y los irá preparando para la consecución de la tarea final.

5.3. Objetivos

El objetivo general de esta propuesta didáctica es ampliar la competencia comunicativa del alumnado en todas las dimensiones posibles, pues como apunta el MCER (2002), «es posible elaborar los objetivos desde diferentes perspectivas», evidenciando así que los objetivos tienen relación con la comprensión, expresión e interacción en función de las distintas actividades de la lengua que se lleven a cabo. El éxito de la propuesta se verá, en gran medida, condicionado por el cumplimiento de estos, por lo que resultan un componente fundamental. Este objetivo general se ve concretado en una serie de objetivos específicos pensados para la secuencia didáctica que estamos presentando y que mostramos a continuación:

- Comprender textos en la variedad culta, estándar y coloquial.
- Conocer y utilizar las distintas fórmulas de tratamiento.
- Conocer las distintas formas y usos del imperativo y del futuro.
- Producir textos orales y escritos adecuándose a las normas gramaticales y ortográficas.
- Emplear adecuadamente el léxico y unas estructuras comunicativas conforme a cada situación y contexto.
- Mostrar una actitud participativa y cooperativa en el aula.
- Fomentar la escritura creativa y colaborativa en la lengua meta.
- Identificar las distintas variedades lingüísticas.

- Buscar de manera autónoma en el diccionario los términos que se desconocen.
- Aplicar los conocimientos adquiridos durante la unidad.

5.4. Contenidos

Los contenidos están íntimamente relacionados con las actividades que plantearemos en la secuenciación. Estos pretenden ser la base de esta unidad didáctica, sobre la cual los alumnos trabajan para la consecución de los objetivos específicos. Estos contenidos están pensados para el nivel del grupo, es decir, un nivel B1 tal y como se comentó anteriormente. Según el MCER (2002), se deben incluir contenidos que abarquen las diferentes competencias:

→ Contenidos relacionados con la competencia sociolingüística:

- Expresar opiniones. - Dar indicaciones, consejos y sugerencias. -Fórmulas de tratamiento. - Expresar emociones y sentimientos. -Proponer, aceptar o rechazar planes.

→ Contenidos para desarrollar la competencia lingüística:

- Gramaticales: -Por y para. -Uso del pronombre sujeto y de los pronombres personales tónicos. -Verbos ser y estar con estructuras del tipo verbo+ adjetivo+que. -Imperativo. -Futuro de indicativo. -Perífrasis verbales.
- Fonéticos: pautas rítmicas en oraciones, entonación para la producción de matices subjetivos, rasgos de las variedades lingüísticas y de la modalidad oracional.
- Léxicos: introducción al léxico que aparecen en los fragmentos que utilizamos, uso del diccionario.

→ Contenidos vinculados con el desarrollo de la competencia pragmática:

- Planificar el trabajo individual y colectivo.
- Participar en los grupos de trabajo.

5.5. Destrezas lingüísticas

Estrechamente relacionado con el apartado anterior añadimos que, los contenidos y objetivos de nuestro proyecto pretenden que nuestro alumnado desarrolle todas las destrezas lingüísticas desde todos sus ámbitos: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora desde. Estas serán trabajadas a lo largo de la unidad didáctica, tanto en la realización de la tarea integrada final como en las actividades y dinámicas que se planteen. Igualmente, daremos importancia a dos destrezas fundamentales que están muy trabajadas en el nuevo Volumen Complementario (2020): la interacción y la mediación.

5.6. Recursos y materiales

Los materiales y recursos didácticos deben ser variados y atractivos, tendrán una estructura y objetivos flexibles para atender a la diversidad y la motivación de los educandos. Así intentaremos evitar la monotonía y fomentar en el aula un espacio abierto a la participación, la curiosidad y el desarrollo de nuevos aprendizajes.

El empleo de los medios audiovisuales será frecuente para la proyección de presentaciones, videos o documentos. Todas las aulas están equipadas con dispositivos multimedia y con una pizarra tradicional y digital. La pizarra digital servirá como herramienta para acompañar las explicaciones de los contenidos y para la realización de las actividades. Por otro lado, la totalidad de los materiales creados por nosotros mismos para la unidad son originales y se repartirán a los estudiantes como complemento de las explicaciones o a medida que se vayan realizando las actividades.

5.7. Espacios y temporalización

La organización del tiempo y el espacio en el aula debe ser flexible y contextualizada a cada discente al igual que la metodología que empleemos. Tal y como hemos indicado en la contextualización de nuestra propuesta, estas actividades están diseñadas para ser impartidas en cinco sesiones de tres horas cada una. Las dos últimas sesiones estarán destinadas a la explicación y ejecución de la tarea final: la elaboración de una secuencia didáctica y su puesta en escena.

Por su parte, la estructura del aula y los agrupamientos deben ser organizados para que se potencien las interacciones verbales con el fin de crear un espacio significativo del proceso. El aula donde tendrán lugar las clases es amplia y permite la disposición en forma de U. Este tipo de organización resulta muy provechosa para los contextos de enseñanza de idiomas porque favorece a que todos los alumnos se encuentren situados en primera fila y puedan ver bien tanto al docente como al resto de sus compañeros. No obstante, también se realizarán actividades por parejas, en grupo e individuales. En definitiva, podemos decir que la organización del espacio irá, al igual que el tiempo, en consonancia con los contenidos y actividades propuestas.

5.8. Secuencia de actividades

Las actividades de la unidad didáctica que hemos diseñado estarán acompañadas de una explicación previa por parte del docente. Esto se hará para conseguir que el estudiante comprenda totalmente el ejercicio, se afiance su seguridad y aumente su motivación. Cada sesión incluirá actividades de inicio, desarrollo y cierre, favoreciendo la organización progresiva del aprendizaje del alumnado, vinculada al enfoque por tareas que compone nuestra metodología y que prepararán al discente para la consecución de la tarea final. Todas las actividades se complementarán con una serie de materiales e instrumentos de evaluación específico que se añadirán en el apartado de Anexos.

ACTIVIDAD 1	
Nombre de la actividad	«Ser o no ser»
Dinámica	Individual, por parejas y pequeños grupos
Duración	Tres horas. Se dedicará 1 hora (60 min. Aprox.) a cada parte de las que constituye la actividad (inicio, desarrollo y cierre).
Desarrollo de la sesión	
1. Inicio de la clase desde conocimientos previos	En esta primera sesión, comenzaremos proyectando un video en el que se visualiza el encuentro y presentación de varios jóvenes y su conversación (ver Anexo 1). A partir de él, se les preguntará qué han podido entender de la conversación y observar (gestos, presentaciones, variedad lingüística, estructuras gramaticales, posturas, tiempos verbales utilizados...). Esto nos ofrecerá información sobre el nivel de conocimiento de la lengua que presenta el grupo-clase.
2. Desarrollo de las actividades	Repasamos el sustantivo y el adjetivo, así como sus colocaciones. Explicamos los verbos ser y estar. Además, se explicarán los pronombres de sujeto o pronombres tónicos (ver Anexo 2). Para practicar estos conocimientos teóricos, emplearemos una dinámica rompe-hielo: las presentaciones. Para ello, se les repartirá un listado de sustantivos y adjetivos (ver Anexo 3) inspirados en el listado de Pereira Varandas (2012). Tendrán que presentarse cada uno utilizando las estructuras necesarias y los verbos ser y estar como corresponda y describir al compañero de la derecha utilizando ese listado y empleando los pronombres personales tónicos. Podrán buscar en el diccionario los términos que desconozcan si fuera necesario.

3. Cierre de la actividad	Para culminar esta primera sesión, abordaremos los registros lingüísticos y las fórmulas de tratamiento. Para introducir este contenido, se proyectará la escena de la película <i>Bajarse al Moro</i> (ver Anexo 4). Aquí Chusa presenta a Jaimito una nueva amiga llamada Elena. Para que no se pierdan, también se empleará esta misma parte, pero en la versión de la obra teatral (ver Anexo 5). La docente preguntará cómo hablan los personajes, qué entienden de la conversación, etc. Seguidamente, se llevarán a cabo dos actividades: la primera consistirá en que el docente repartirá por parejas una serie de diálogos y los alumnos tendrán que especificar si el diálogo pertenece a un registro formal o informal (ver Anexo 6). La segunda actividad, la docente llevará un conjunto de tarjetas con diferentes situaciones de la vida real (ver Anexo 7). Los alumnos tendrán que elegir dos compañeros de la clase formando grupos de tres alumnos (siendo un total de 4 grupos). Cada grupo tendrá que leer las tarjetas y realizar un <i>role-play</i> para recrear la situación que se describa en esta. Después de las representaciones de todos los grupos, la docente realizará preguntas a toda la clase sobre qué tipo de registro se ha utilizado en las distintas situaciones; por qué se han utilizado un lenguaje más cuidado o menos cuidado en cada situación, etc.
Objetivos	– Detectar los conocimientos previos del alumnado. – Producir textos orales y escritos. – Identificar en los textos las variedades lingüísticas y las fórmulas de tratamiento. – Emplear adecuadamente el léxico y unas estructuras comunicativas conformes a cada situación y contexto.

	– Buscar de manera autónoma en el diccionario los términos que se desconocen.
Contenidos	– Fórmulas de tratamiento. – Presentaciones. – Expresión de gustos e intereses. – Verbo ser y estar – Uso del pronombre sujeto y pronombres personales tónicos. – Descripciones. – Sustantivos y adjetivos y su colocación.
Materiales (Anexo 1)	– Video de presentación – Listado de sustantivos y adjetivos (Pereira Varandas (2012)) – Infografías contenidas (ser y estar; pronombres personales tónicos; sustantivos y adjetivos y su colocación) – Fragmento de la obra teatral y de la película <i>Bajarse al moro</i> – Diálogos registro coloquial, vulgar, formal – Tarjetas para situaciones
Técnicas e instrumentos de evaluación	-Observación directa -Lista de cotejo (Anexos)

ACTIVIDAD 2	
Nombre de la actividad	«Abre el telón »
Dinámica	Individual y en parejas
Duración	Tres horas. Se dedicará 1 hora (60 min. Aprox.) a cada parte de las que constituye la actividad (inicio, desarrollo y cierre).
Desarrollo de la sesión	
1. Inicio de la actividad desde conocimientos previos	Esta clase la dedicaremos al imperativo y los usos de por y para. Para empezar, entregaremos al alumnado distintos fragmentos y los leeremos de <i>La casa de Bernarda Alba</i> (ejemplo en Anexo 8) y la docente les preguntará por los diálogos de Bernarda. Esto nos servirá para introducir el tema. Tendrán que buscar en el diccionario los términos desconocidos. La docente elaborará una infografía para acompañar la explicación del imperativo (ver Anexo 9)
2. Desarrollo de las Actividades	Para afianzar los conocimientos, el profesor distribuirá a los alumnos en parejas y proyectará en clase una serie de imágenes (Anexo 10). Cada pareja tiene que anotar el imperativo de la imagen y construir frases utilizando ese imperativo. Luego, se hará una puesta en común y los compañeros podrán corregir los posibles fallos de los otros. El profesor puede adaptar la actividad a modo de concurso, anotando las frases en la pizarra, sumando y restando puntos a cada grupo. Para trabajar el componente cultural, añadiremos los gestos vinculados a acciones que indican orden o mandato. Para ello, realizarán una actividad en el que tendrán una serie de imágenes con gestos y un listado de frases con imperativos (Anexo 11). Deberán de unir el gesto al significado determinado. Para trabajar el lenguaje no verbal, se propone al alumnado un juego de mímica: cada uno de los alumnos tendrá un <i>post-it</i> colocado en su frente sin que ellos sepan qué pone. Los alumnos tendrán que desplazarse por la clase y cuando se encuentren con un compañero, hacer gestos que le den una idea sobre qué orden tiene en su frente. Así podrá recurrir a gestos propios de su cultura.

3. Cierre de la sesión	Para culminar esta sesión, se trabajará con las preposiciones por y para. A continuación, explicamos los usos de por y para, apoyándonos en una infografía (ver Anexo 12) que repartiremos a los alumnos y la pizarra. Además, realizaremos una ronda de preguntas orales para saber si lo han entendido, por ejemplo: ¿sabríais explicar las diferencias de significado entre estas parejas de frases? - Los niños van <u>para</u> el parque - Los niños van <u>por</u> el parque - Aprendí a cocinar <u>para</u> mi novia - Aprendí a cocinar <u>por</u> mi novia Terminaremos la explicación con el juego del «dominó». Las frases que aparecen en las fichas están todas relacionadas con la obra de teatro de <i>La casa de Bernarda Alba</i> (Anexo 13). En parejas, se colabora para colocar las fichas de manera que cada frase quede relacionada con su preposición correspondiente. Deben intercambiar opiniones entre ellos de por qué se utiliza uno de ellos y no el otro. Para ello deberán recurrir a la infografía que repartíamos al comienzo de la clase.
Objetivos	– Conocer las distintas formas y usos del imperativo y del futuro. – Producir textos orales y escritos adecuándose a las normas gramaticales y ortográficas. – Mostrar una actitud participativa y cooperativa en el aula
Contenidos	– Imperativo – Por y para
Materiales	– Fragmentos de <i>La casa de Bernarda Alba</i> – Imágenes de acciones – Tarjeta de gestos – <i>Post-it</i> con acciones – Infografías del imperativo y de por y para – Dominó por y para
Técnicas e instrumentos de evaluación	– Observación directa – Cuaderno del profesor – Lista de cotejo (Anexos)

ACTIVIDAD 3	
Nombre de la actividad	«El futuro imperfecto»
Dinámica	Individual y por parejas, disposición en U
Duración	Tres horas. Se dedicará 1 hora (60 min. Aprox.) a cada parte de las que constituye la actividad (inicio, desarrollo y cierre).
Desarrollo de la actividad	
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	En esta sesión se explicará el futuro imperfecto y sus formas. Antes que nada, les entregaremos un fragmento de <i>Historia de una escalera</i> (Anexo 14) y se les pedirá a los estudiantes que señalen todos los verbos que encuentren en él. Entonces se le preguntará si esos verbos que han señalado pertenecen al presente, al pasado o al futuro. Se pondrán en común sus respuestas y se corregirán los posibles errores.
2. Desarrollo de las Actividades	Para la segunda parte de la actividad, se le repartirá al alumnado una infografía en la que se recogen los distintos usos del futuro y sus formas (Anexo 15). Nos centraremos en dos de los valores del futuro: intenciones de futuro y predicciones o suposiciones. Referido al primer uso, emplearemos otro fragmento de <i>Historia de una escalera</i> en el que Fernando le cuenta a Carmina sus planes de futuro (Anexo 16). Los alumnos tendrán que señalar todos los planes que tiene el chico y especificar los tiempos verbales que ha utilizado en su discurso. Para el segundo uso, la actividad se dividirá en dos: en la primera parte, se proyectará el corto de animación del español Rodrigo Blaas titulado «Alma» con una duración de 5:30 (Anexo 17), se irá parando la proyección para asegurarnos que entienden el contexto de lo que sucede en el video y en el minuto 3:40 se parará de nuevo y se les lanzará la pregunta: ¿qué pasará a continuación? Estos, de manera individual escribirán en sus cuadernos lo que creen que sucederá. Dejaremos unos minutos y luego, podrán ir levantando la mano y contar sus ideas para que todos las escuchemos e intercambiamos opiniones. Después visualizaremos el resto del corto y comprobaremos si las hipótesis se acercaban a la historia real. La segunda parte, conectada con la anterior y sin la cual no podríamos realizar, versará en la elaboración de hipótesis o suposiciones en futuro también. Para ello,

	se les entregará a los discentes una ficha en la que aparecen escritas distintas situaciones (ver Anexo 18). Los alumnos, por parejas, tendrán que escribir hipótesis empleando el futuro simple sobre lo que creen que ha podido suceder para llegar a esas situaciones. También podrán elaborar predicciones de las situaciones. Luego cada pareja expondrá al resto de la clase cuáles son sus ideas y se votará por la propuesta mejor.
3. Cierre de la sesión	Para el cierre de la sesión, los alumnos harán de nuevo uso del juego dramático, pues se van a convertir en videntes. Se les agrupará por parejas; realizando los roles de vidente y el cliente. La profesora escribirá en la pizarra una serie de temas (dinero, amor, trabajo, profesión, familia...). Los alumnos tienen que elegir de entre todos los temas al menos dos y preguntar al otro por la situación actual que tengan en ese tema. Una vez conocida la dicha situación del compañero, deberán de realizarle predicciones de futuro utilizando el tiempo verbal con el que estamos trabajando. Luego se intercambiarán los roles. Colocaremos la clase en u y cada uno expondrá su futuro según la predicción de su compañero. El resto de compañeros exhibirán si están de acuerdo o no con los videntes de sus compañeros y podrán hacer cambios si lo consideran necesario.
Objetivos	– Conocer las distintas formas y usos del imperativo y del futuro. – Producir textos orales y escritos adecuándose a las normas gramaticales y ortográficas. – Emplear adecuadamente el léxico y unas estructuras comunicativas conformes a cada situación y contexto. – Buscar de manera autónoma en el diccionario los términos que se desconocen.
Contenidos	– Tiempos indicativos y subjuntivos – El futuro – Proponer, aceptar y rechazar planes – Suposiciones y predicciones
Materiales	– Infografía del tiempo futuro – Fragmentos de <i>Historia de una escalera</i> – Ficha de situaciones

Técnicas e instrumentos de evaluación	– Observación directa – Cuaderno del profesor – Rúbrica de evaluación (Anexos)
--	---

ACTIVIDAD 4	
Nombre de la actividad	«¿Qué son las perífrasis?»
Dinámica	Individual y en grupos de trabajo
Duración	Tres horas. Se dedicará 1 hora (60 min. Aprox.) a cada parte de las que constituye la actividad (inicio, desarrollo y cierre).
Desarrollo de la actividad	
1. Inicio de la sesión desde conocimientos previos	Tras el análisis de los verbos vamos a pasar al siguiente nivel: la explicación y detección de perífrasis verbales. Antes de eso, el alumnado leerá un fragmento de <i>Bajarse al moro</i> (Anexo 19) donde tendrán que descubrir si existe alguna forma verbal fuera de lo común. Lo mismo harán con un fragmento de <i>Historia de una escalera</i> y con <i>La casa de Bernarda Alba</i> .
2. Desarrollo de las Actividades)	De nuevo, a través de la funcionalidad del texto dramático, incidiremos en un aspecto gramatical como es en este caso la perífrasis verbal. Para su explicación y distinción de tipos realizaremos una presentación de las perífrasis más comunes (Anexo 20). Luego, pasaremos entre el alumnado una selección de textos en el que aparecen más ejemplos de perífrasis. Por último, para ir preparándolo para la tarea final, se le entregarán dos situaciones explicadas y los alumnos tendrán que escribir un pequeño diálogo donde incluirán, al menos, dos perífrasis diferentes en el que tengan que el fin de ofrecer indicaciones o indicar normas (Anexo 21). Para ayudarse, podrán recurrir a la plantilla con los tipos de perífrasis. Finalmente leerán el texto junto al resto de sus compañeros.

3. Cierre de la sesión	Finalizaremos esta actividad explicando y empezando el desarrollo de la tarea final, la cual consiste en elaborar por grupos una secuencia dialogada a partir de una situación concreta y representarla. En ella tendrán que poner en práctica todo lo aprendido. Se dividirán en tres grupos de cuatro alumnos cada uno. Una vez divididos, se le repartirá al azar a cada grupo una situación (un robo, un accidente y la planificación de un viaje entre amigos). Estas situaciones están pensadas para trabajar simulaciones que empleen tiempos en presente o el imperativo (el robo); suposiciones o hipótesis, así como hechos pasados (el accidente); Tiempo de futuro sobre planes o intenciones, o perífrasis verbales. Para facilitar a los alumnos la tarea, se le dará a cada grupo cooperativo dos fichas (Anexo 22), una donde aparecerán los <i>ítems</i> que debe incluir la secuencia dialogada y, por lo tanto, en la representación. En la segunda, cada grupo debe cumplimentar todos los apéndices anteriores en relación a su propuesta didáctica (personajes que intervienen, espacios, hechos que ocurren, trama...)
Objetivos	– Producir textos orales y escritos adecuándose a las normas gramaticales y ortográficas. – Emplear adecuadamente el léxico y unas estructuras comunicativas conforme a cada situación y contexto. – Mostrar una actitud participativa y cooperativa en el aula. – Fomentar la escritura creativa y colaborativa en la lengua meta.
Contenidos	– Perífrasis verbales – Indicaciones y normas
Materiales	– Infografía sobre perífrasis verbales – Fragmentos de <i>Bajarse al moro</i> – Selección de textos con perífrasis verbales.
Técnicas e instrumentos de evaluación	– Observación directa del alumno – Rúbrica de evaluación (Anexos)

ACTIVIDAD 5	
Nombre de la actividad	«¡La vida es puro teatro!»
Dinámica	En grupos cooperativos y disposición en U e individual
Duración	Tres horas. Se dedicará 1 hora (60 min. Aprox.) a cada parte de las que constituye la actividad (inicio, desarrollo y cierre).
Desarrollo de la actividad	
1. Inicio de la sesión (Pretarea)	Es la hora de la puesta en escena y la consecución de la tarea final. Para ello, en la primera parte de la sesión, los grupos cooperativos volverán a reunirse para terminar la secuencia dialogada y ensayarán su representación. Tendrán que entregar la secuencia dialogada al docente para que este pueda corregir cualquier posible fallo antes de la dramatización.
2. Durante la tarea	Después del descanso, colocaremos el aula en disposición en U y repartiremos a cada estudiante una lista de cotejo para poder evaluar la actuación de los compañeros. Tras la actuación de los grupos, realizaremos una puesta en común para comentar los puntos débiles de cada secuencia didáctica o errores en la producción oral.
3. Cierre de la sesión	Para finalizar, se les pasará una rúbrica a los discentes con el fin de que puedan evaluar el curso, las actividades, los conocimientos adquiridos y la actuación del docente.
Objetivos	– Mostrar una actitud participativa y cooperativa en el aula. – Fomentar la escritura creativa y colaborativa en la lengua meta. – Aplicar los conocimientos adquiridos durante la unidad.
Contenidos	– Planificar el trabajo individual y colectivo. – Participar en los grupos de trabajo. – Poner en práctica todo lo aprendido durante la UDI.
Técnicas e instrumentos de evaluación	– Observación directa – Lista de cotejo para el alumnado (Anexos) – Rúbrica del profesor (Anexos) – Rúbrica final para evaluar la propuesta didáctica y la actuación del docente(Anexos)

5.9. Evaluación

La evaluación se erige como una pieza clave e imprescindible para comprobar la eficacia de la programación de un curso o de una unidad en su totalidad. No debe contemplarse únicamente como un conjunto de medidas correctoras y de control, sino como un seguimiento a lo largo del proceso que permite obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo el proyecto y si se están logrando los objetivos propuestos, con el fin de mejorar la intervención educativa y rectificarla si fuera necesario.

El trabajo que se plantea en esta propuesta didáctica exige evaluar durante el proceso, en una evaluación continua que se llevará a cabo a partir de las actividades planteadas, pues estas van encaminadas al correcto desarrollo de la tarea final. Las actividades propuestas corresponden a distintas fases del proceso por lo que es necesario reflexionar sobre esta continuidad y la vinculación que existe entre las distintas etapas del proyecto, puesto que para pasar a la siguiente fase ha de haberse superado la anterior.

Para decidir qué puntos determinan ese proceso de evaluación, tal y como sugiere Fidalgo (2011), es necesario que el docente se plantee una serie de preguntas:

a) ¿Qué vamos a enseñar?

Debemos tener en cuenta que, con la consecución de la propuesta didáctica, lo que se pretende evaluar no es un determinado conocimiento sino comprobar si el alumno ha alcanzado una serie de habilidades o destrezas en la lengua extranjera. Evaluar competencias no es evaluar resultados, es valorar el uso que nuestros estudiantes hacen de sus aprendizajes en distintos contextos.

[...] Sin una comprensión clara del concepto de competencia y su alcance, no es posible realizar una adecuada valoración de su logro. Del mismo modo, de nada sirve orientar el aprendizaje hacia la adquisición y dominio de la competencia, si no se dispone de instrumentos de evaluación adecuados que ayuden al docente a analizar y valorar los resultados obtenidos por el estudiante. (De la Mano y Moro, 2009,

sección de introducción, párrafo 3)

b) ¿Para qué vamos a evaluar?

Realizar la evaluación de la propuesta didáctica nos permitirá comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos y conocer cuáles son los puntos débiles de nuestra metodología de enseñanza con el fin de solventar sus carencias.

c) ¿Cómo vamos a evaluar? ¿Qué instrumentos utilizaremos?

En cada actividad de la unidad didáctica hemos incluido técnicas e instrumentos de evaluación apropiados para cada ocasión y momento. Entre estas técnicas e instrumentos predominan la observación, la lista de cotejo y la rúbrica para comprobar el nivel de desarrollo de las distintas competencias del alumnado. Además, la evaluación ha de ser planificada, por lo tanto, requiere una organización temporal que exponga las distintas fases del proceso evaluativo. Esta consta de tres momentos: una evaluación diagnóstica o inicial, una formativa y una sumativa o final.

–**Evaluación diagnóstica:** es fundamental y permite al docente conocer los conocimientos previos de los estudiantes. Se lleva a cabo durante las primeras sesiones con actividades iniciales de contextualización y que también determinarán el interés del alumnado frente a la propuesta didáctica.

–**Evaluación formativa:** se ejecutará por medio de las tareas realizadas durante el desarrollo de la propuesta didáctica, independientemente de que sean individuales, en parejas o en grupos, donde se llevan a cabo evaluaciones formativas que permiten al profesor realizar un seguimiento del proceso y contribuir a alcanzar los objetivos. El profesor, durante las actividades, observa el desempeño del alumnado, guía, motiva y corrige a los estudiantes. La *autoevaluación* y la *coevaluación* resultan herramientas clave para corregir los errores propios y de los compañeros.

–**Evaluación final:** se corresponde con la puesta en práctica de la tarea final y en esta fase se nos va a revelar si hemos logrado el desarrollo competencial que se pretendía.

La representación es la tarea final y el resultado de un proceso, por lo que puede valer

para determinar si se ha producido la asimilación de los conocimientos y, por lo tanto, si se han cumplido los objetivos y desarrollo o mejora de las competencias. Tal y como defiende Corral Fullá (2013:130), “la práctica del teatro como recurso pedagógico representa un elemento dinamizador que pone en funcionamiento la emoción y la afectividad del aprendiente, factores esenciales para garantizar el éxito del aprendizaje”.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo partía del interés por demostrar la relevancia del teatro para conseguir que el alumnado alcanzase las competencias básicas y fuera capaz de comunicarse en la lengua meta, pues el teatro cumple estas condiciones ya que, “todo acto comunicativo constituye un acto dramático”. (Torres, 1996: 108) La introducción de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje es tan factible como necesaria. Sin embargo, aún queda por profundizar en este campo y en sus posibilidades para/con las clases de un aula de L2.

A lo largo de nuestro estudio, se han dado respuesta a varias preguntas que conforman el marco teórico de nuestro trabajo: se han analizado las ventajas y aportaciones de la inclusión del teatro en un aula de español para extranjeros y también se ha aportado una idea de cómo emplear el teatro en clase para que a los docentes de ELE les pudiera servir nuestra propuesta didáctica de guía e inspiración para extrapolar este recurso a sus clases. Todo ello teniendo en cuenta su aparición en los manuales y cómo está regulado el teatro en el ámbito de ELE, de acuerdo con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) y el Marco Común Europeo para las lenguas (2002). La propuesta didáctica contiene dos tipos de actividades: por un lado, talleres de escritura creativa para conseguir que los estudiantes compongan su propia pieza teatral que será después representada y, por otro lado, se emplearán fragmentos de obras literarias reconocidas del panorama español para que el alumnado pueda adquirir los contenidos de la lengua meta que nos proponemos impartir.

Tal y como hemos evidenciado en el desarrollo del estudio, para el diseño de una secuencia didáctica a partir de un producto textual literario original desde todos los niveles de la lengua, es importante que sigamos unos pasos previos y que tengamos en cuenta varios factores antes de elaborar la propuesta: en primer lugar, debemos marcar cómo queremos trabajar el texto literario, es decir, según si empleamos el discurso literario en la clase de L2 (tomando de foco la forma) o en la clase de literatura para alumnos de L2 (focalizando en el contenido) —en nuestro caso, hemos tomado la primera opción—. En segundo lugar, hay que establecer los objetivos curriculares según el nivel de lengua de los alumnos. No vamos a pedir lo mismo a un alumnado de nivel A2 que a un alumnado de nivel C1. Luego, se procederá al diseño de las

tareas, teniendo en cuenta todo lo anterior, es decir, debemos atribuir a los discentes pautas, referencias y herramientas suficientes para que sean capaces de realizar esas tareas que les proponemos. Todas las tareas y actividades que planteemos deben de ajustarse a esos objetivos marcados, aplicando una dinámica lo más natural, que emplee unos conceptos claros y concisos sin llegar a ser demasiados, para cumplir con esos objetivos establecidos y con la tarea final que planteemos llevar a cabo.

Asimismo, consideramos que los recursos, técnicas e instrumentos de evaluación manejados en nuestra unidad didáctica son los apropiados para la consecución de las competencias clave y de las destrezas lingüísticas por parte de los discentes. Estos han sido motivados gracias a la metodología utilizada, extraída principalmente de las teorías del enfoque por tareas y los principios AICLE, empleada tanto en la secuenciación de las actividades como en la producción de la tarea final.

Este Trabajo Fin de Máster nos ha permitido otorgar un mayor peso a la literatura en una clase de ELE. Hemos obtenido respuestas y estrategias para nuestra futura labor como enseñantes de español. Hemos perdido el miedo a trabajar con textos literarios en niveles inferiores que antes pensábamos que no era posible. Ahora sabemos que todo depende de los objetivos que planteemos y el enfoque que empleemos. Todo girará en torno a qué aplicabilidad queremos destinar al texto literario. Finalizamos la síntesis con la cita de Roland Barthes (1974) «el texto no está acabado en sí mismo hasta que el lector lo convierte en un objeto de significado, el cual será necesariamente plural» pues, tal y como establece Mendoza (2008) el placer de leer consiste en la satisfacción de interpretar y comprender lo que se lee.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDELKHALEK, D. Y ZOUAOUI, C. (2005). Didáctica de la literatura: interferencias culturales y lingüísticas en la enseñanza de ELE. ASELE. Actas XVI. Universidad de Orán. Disponible en: [file:///C:/Users/Anabel/Downloads/Dialnet-DidacticaDeLaLiteratura-2154247%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Anabel/Downloads/Dialnet-DidacticaDeLaLiteratura-2154247%20(3).pdf)
- BELLO-RAMÍREZ, N. M. (2018): “Cultura en el aula de ELE: Una propuesta de unidad didáctica con enfoque comunicativo por tareas para fomentar la competencia intercultural”. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Lleida. En línea: https://www.academia.edu/37790144/Cultura_en_el_aula_de_ELE_una_propuesta_a_de_unidad_did%C3%A1ctica_con_enfoque_comunicativo_por_tareas_para_fomentar_la_competencia_intercultural
- BIEDMA TORRECILLAS, A. (2007). “¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?”. Boletín Millares Carlo, (26), 241-260, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2592827.pdf>
- BOQUETE MARTÍN, G. (2014): El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras. Universidad de Alcalá. ISSN 1697-7467, N°.22, págs. 267-283. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772814>
- COLOMER, T. (2005): Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela, México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2010): Colomer, T (2010): “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. Biblioteca virtual universal.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- CORRAL FULLÁ, A. (2013): “El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción”. Didáctica, Lengua y Literatura, 25, págs. 117-134. Universidad Autónoma de Barcelona.
- COYLE, D., HOOD, P. Y MARSH, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DE LA MANO, MARTA Y MORO MANUELA (2009): “La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y

- Documentación”, Textos universitarios de biblioteconomía i documentació, 23
DOI: 10.1344/105.000001504. [En línea]: <https://bid.ub.edu/23/delamano2.htm>
- DE LUIS SIERRA, M.M. (2008): “Cultura con C en la clase de ELE. Propuestas didácticas”
Trabajo final de Máster, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- DENIS, M. Y MATAS PLA, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clase
de ELE. Marco ELE. (9), 87-95.
- ESTAIRE, S. (2009). El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al
aula. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, SONSOLES (1992): “Muchos lugares para la cultura”, Cable, 9, págs. 36-39.
- FIDALGO, A. (2011): “La innovación docente y los estudiantes. La Cuestión Universitaria.
Los estudiantes universitarios en la era digital”, Innovación educativa, 7, págs. 84-
91.
- GRANERO NAVARRO, A. (2017): «La literatura en el aula de ELE». Actas del II Encuentro
de Profesores de Español en Bulgaria. Sofía: Instituto Cervantes, 64-71.
Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/07_granero.pdf
- IBARRA-RIUS, N., Y BALLESTER-ROCA, J. (2016). “Literatura y cultura para una didáctica
intercultural del español como lengua extranjera (ELE)”. Studia Romanica
Posnaniensia, 43(3), 117-130. Disponible en:
<https://pdfs.semanticscholar.org/1ed7/9e1dec3ada6d2ea51d626bc170d2d1d401d2.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2007). Centro Virtual Cervantes: Plan Curricular del Instituto
Cervantes. Disponible en web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- IRIARTE VAÑÓ, M. D. (2009). “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”.
Tinkuy: Boletín de investigación y debate, (11), 187-206,
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>
- JUAN RUBIO, A.D. Y GARCÍA CONESA, I.M. (2013): “los diferentes roles del profesor y de
los alumnos en un aula de lengua extranjera”, Tonos digital: Revista de estudios
filológicos, 25, 15 págs. [En línea]:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491785>

- LABRADOR PIQUER, M. J. Y MOROTE MAGÁN, P. (2007). “La literatura, un recurso lingüístico en las aulas de E/LE”. Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, celebrado en Valencia, en 2007 (pp. 29-49), <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2341054.pdf>
- MARTÍN SÁNCHEZ, M.A. (2010), «Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura, 8, págs. 59- 76 [en línea] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3219208>
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998): “Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores”. Universidad de Barcelona. 234-269
- MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A., Y MARTOS, E. (1996): “Didáctica de la Lengua para la Educación Primaria y Secundaria”. Akal ediciones universitarias. Madrid. 33-42.
- MENDOZA, A. Y VILLANUEVA, BRIZ. (2003): “Didáctica de la lengua y la literatura para primaria”. Madrid: Prentice Hall.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2008): La enseñanza literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- NAVARRO SERRANO, P. (2009): Cultura con eñe: cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE”, Tinkuy: Boletín de investigación y debate, 11, págs. 83-93. [En línea]: [file:///C:/Users/Anabel/Downloads/Dialnet-CulturaConEne-3303892%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Anabel/Downloads/Dialnet-CulturaConEne-3303892%20(1).pdf)
- NÚÑEZ CUBERO, L., Y NAVARRO SOLANO, M.R. (2007). «Dramatización y Educación: aspectos teóricos». En Teor. Educ. vol. 19, 225-252.
Disponible en: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71846/Dramatizacion_y_educacion.asp%20ect%20os_teori.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- PEREIRA VARANDAS, D. (2012). El teatro como recurso para la expresión oral en ELE. IX encuentro práctico de ELE/ Instituto Cervantes de Nápoles. 208-233. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2012/17_pereira.pdf
- POMPOSO YANES, L. Y MONTEAGUDO GALISTEO, E. (1999). «En busca de la identidad

- perdida: el uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE». En Franco, M., Soler, C., deCos, J., Rivas, M., & Ruiz, F. (ed.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 543-550. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0539.pdf
- QUINTANILLA ESPINOZA, A. Y FERREIRA CABRERA, A. (2010): “Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativos”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 2, págs. 213-231. [En línea]: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052010000200012&script=sci_arttext
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [En línea]: <https://dle.rae.es>
- SÁEZ, B. (2010): *Texto y literatura en la enseñanza de ELE*, XXI Congreso Internacional de la ASELE. *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza aprendizaje del español L2-LE*, pp. 57-64 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf
- SANTOS SÁNCHEZ, D. (2010). *Teatro y Enseñanza de Lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- SANZ PASTOR, M. (2006). “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. *Carabela*, Madrid, 59, 5-23. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2_004-2005/02_sanz.pdf
- SONG, F. (2018). *AICLE y expresión escrita en E/LE: análisis de necesidades, revisión de materiales y propuesta didáctica para el contexto chino*.
- SONG, YERIM (2018): “Aplicación del enfoque cultural del MCER en el aula de ELE”, *Monográficos SINOELE*, 17, 366-372. En línea: https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_yerim_song.pdf
- TORRES MONTREAL, F. (1996) “Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura”. *Propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Texto dramático y representación*. Ruiz Álvarez, R. y M.A. Martínez Berbel. Granada: Universidad de Granada.
- ZANÓN, JAVIER (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

8. ANEXOS

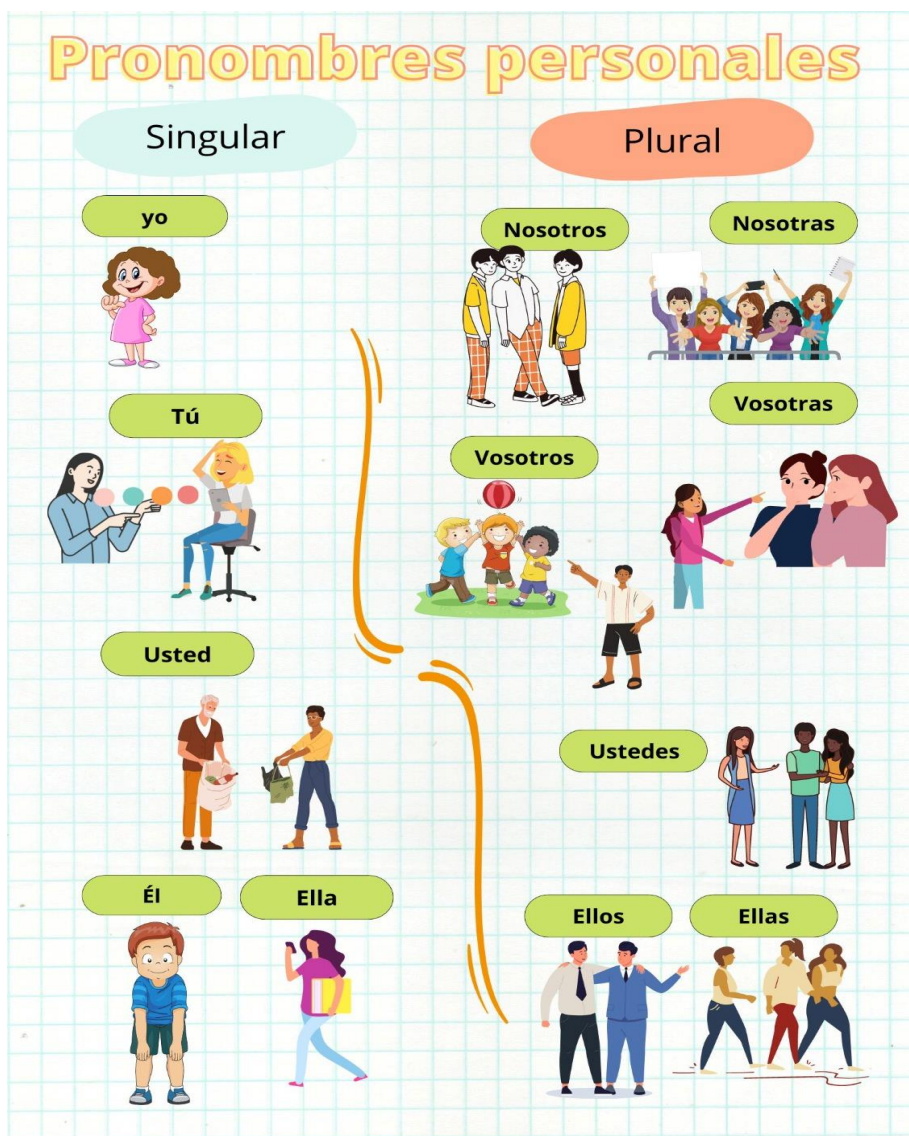
8.1. Recursos y Materiales

1) Video introducción

<https://www.youtube.com/watch?v=OcGh38yj9ZE>



2) Infografías de contenidos



SER



ESTAR

Horas y fechas

Hoy es lunes.
son las 9:30 de la noche.
Ya es mi cumpleaños



Profesiones

Pedro es arquitecto y Cristina
es pediatra



Descripciones

Sonia es alta, morena y delgada.
Su vestido es rojo



Características

La mesa es de gran calidad.
En ella podemos trabajar bien.



Relaciones/parentesco

María y Paula son primas



Nacionalidad

Mis tios son de Italia



Estados

Estado Civil.

Ana y Juan están casados
desde 2010



Estados

Estado Físico.

Irene está en buena forma



Estados

Estado Emocional.

Teo está feliz con su trabajo



Estados

Estado de las cosas.

La ventana está abierta



Estar + Gerundio

Ella está estudiando mucho



Localización

Mi pueblo está en Albacete.



3) Lista de sustantivos y adjetivos

CARA	Ancha, cuadrada, chupada, dulce, dura, castigada, arrugada, larga, delgada, redonda, simpática, tranquila, inexpresiva, fresca, fina, expresiva, bonita
FRENTE	Amplia, baja, arrugada, pequeña...
OJOS	Ausentes, bajos, azulados, claros, marrones, intensos, negrísimos, nerviosos, redondos, soñadores, tiernos, tristes, vivos, concentrados, impenetrables...
NARIZ	Aguileña, chata, amplia, redonda, fina, larga, puntiaguda, recta, torcida, pequeña...
BOCA	Pequeña, grande, firme, besucona, torcida, seria, fina...
DIENTES	Alineados, blancos, amarillentos, torcidos...
PELO	Abandonados, rizados, brillantes, sucios, castaños, cuidados, finos, sedosos, grasos, lisos, ondulados, recogidos, rubio, moreno, peinados...
MANOS	Blancas, delicadas, grandes, gruesas, jóvenes, finas, pequeñas....
PIERNAS	Delgadas, fuertes, rechonchas, gruesas....
ASPECTO GENERAL	Alto, bajo, atlético, bajo, robusto, corpulento, ligero, delgaducho, nervioso, fuerte, joven, gordo, deportivo, maduro...
VESTIMENTA	Discreto, colorido, sencillo, elegante, feo, bonito....
PERSONALIDAD	Afable, alegre, antipático, atento, serio, alegre, educado, listo, malhumorado, tímido, feliz, vergonzoso, extrovertido, triste, divertido, inteligente, fiel, confiado, rudente, rebelde...

4) Escena película Bajarse al moro

<https://www.youtube.com/watch?v=3P9i7BeaO6g>



5) Fragmento *Bajarse al moro*: y llegó Elena

(Se abre la puerta de la calle y aparece la cabeza de CHUSA, veinticinco años, gordita, con cara de pan y gafas de aro.)

CHUSA. ¿Se puede pasar? ¿Estás visible? Que mira, que ésta es Elena, una amiga muy maja. Pasa, pasa, Elena. (Entra y detrás ELENA con una bolsa en la mano, guapa, de unos veintiún años, la cabeza a pájaros y buena ropa.) Este es Jaimito, mi primo. Tiene un ojo de cristal y hace sandalias.

ELENA. (Tímidamente) ¿Qué tal?

JAIMITO. ¿Quieres también mi número de carnet de identidad? No te digo. ¿Se puede saber dónde has estado? No viene en toda la noche, y ahora tan pirada como siempre.

CHUSA. He estado en casa de ésta. ¿A que sí, tú? No se atrevía a ir sola a por sus cosas por si estaba su madre, y ya nos quedamos allí a dormir. (Saca cosas de comer de los bolsillos) ¿Quieres un bocata?

JAIMITO. (Levantándose del asiento muy enfadado, con la sandalia en la mano.) Ni bocata ni leches. Te llevas las pelus, y la llave, y me dejas aquí colgao, sin un duro... ¿No dijiste que ibas a por papelillo?

CHUSA. Iba a por papelillo, pero me encontré a ésta, ya te lo he dicho. Y como estaba sola...

JAIMITO. ¿Y ésta quién es?

CHUSA. Es Elena.

JAIMITO. Eso ya lo he oído, que no soy sordo. Elena.

ELENA. Sí, Elena.

JAIMITO. Que quién es, de qué va, de qué la conoces...

CHUSA. De nada. Nos hemos conocido anoche, ya te lo he dicho. (...)

JAIMITO. ¡Anda que...! Lo que yo te diga.

CHUSA. Pon tus cosas por ahí. Mira, ese es el baño, ahí está el colchón. Tenemos "maría" plantada en ese tiesto, pero casi no crece, hay poca luz. (Al ver la cara que está poniendo Jaimito). Se va a quedar a vivir aquí.

JAIMITO. Sí, encima de mí. Si no cabemos, tía, no cabemos. A todo el que encuentra lo mete aquí. El otro día al mudo, hoy a ésta. ¿Tú te has creído que esto es el refugio El Buen Pastor, o qué?

CHUSA. No seas borde.

ELENA. No quiero molestar. Si no queréis, no me quedo y me voy.

JAIMITO. Eso es, no queremos.

CHUSA. (Enfrentándose a él) No tiene casa. ¿Entiendes? Se ha escapado. Si la cogen por ahí tirada... No seas facha. ¿Dónde va a ir? No ves que no sabe, además.

JAIMITO. Pues que haga un cursillo, no te jode. Yo lo que digo es que no cabemos. Y no digo más.

CHUSA. Sólo es por unos días, hasta que se baje al moro conmigo.

JAIMITO. ¿Qué se va a bajar al moro contigo? Tú desde luego tienes mal la caja.

CHUSA. ¡Bueno! (Se desentiende de él y va hacia la cocina.) ¿Quieres un té, Elena?

ELENA. Sí, gracias; con dos terrones.

(Se sienta cómodamente para tomar el té. Jaimito la mira cada vez más preocupado, y Chusa canturrea desde la cocina mientras calienta el agua)

Bajarse al moro, José Luis Alonso de Santos

6) Diálogos formales e informales

Diálogo 1.

—Buenas tardes, necesitaría enviar esta tarjeta postal.
—Buenas tardes, caballero, permítame la tarjeta. Aquí debe colocar sus datos y del otro lado los datos del destinatario.
—¿Cuánto tiempo demora en llegar a destino?
—Si la envía por correo postal común son alrededor de siete días; en caso de enviarla certificada, llega en 48 horas.
—Por correo postal común está bien entonces.
—Perfecto, con esto terminamos. Puede abonar el envío en la caja. Muchas gracias, buenas tardes.
—Buenas tardes, gracias a usted.

Diálogo 3.

PADRE: Marcia, ¿qué tal?
HIJA: Regular.
PADRE: ¿Qué sucede, hija?
HIJA: Saqué un dos en el examen de biología.
¡Estudié tanto para esto!
PADRE: Lo siento mucho, Marcia. Sé que eres muy dedicada. Seguramente podrás mejorar tu resultado en la próxima evaluación.
HIJA: No lo creo...
PADRE: ¡Claro que sí! ¡Anda, vamos! Dame un abrazo, ¡todo se mejorará!
HIJA: ¡Gracias, papá!

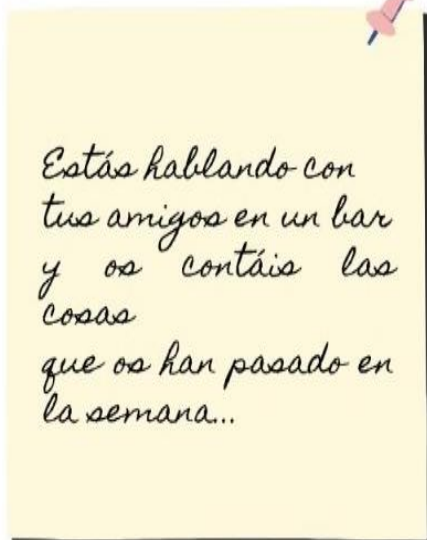
Diálogo 2.

—¡Hola, María! ¡Qué sorpresa verte por aquí!
—¡Hola, Carmen! ¡Qué alegría encontrarte!
—¿Dónde has estado, tanto tiempo?
—Estuve unos meses de viaje y volví hace unas semanas.
¿Quieres que cenemos uno de estos días, así conversamos tranquilas?
—Sí, me encanta la idea.
—Genial. Tengo tu número agendado, te escribo la semana próxima. ¡Qué alegría de verte! ¡Hasta pronto!
—Lo mismo digo. ¡Nos vemos! ¡Saludos a tu familia!

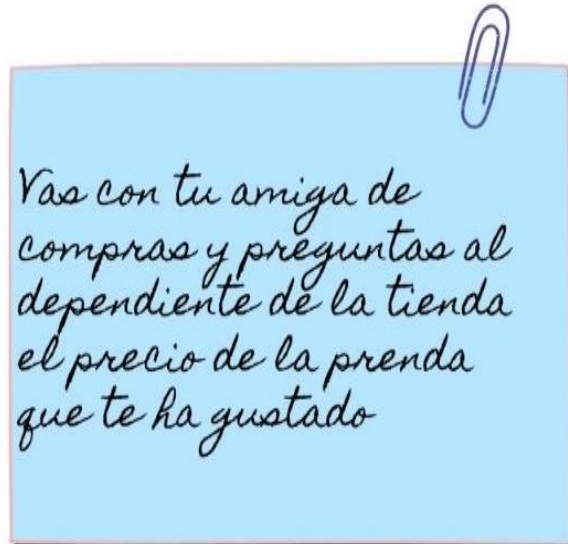
Diálogo 4.

HOMBRE: Buenos días. Me comunico para solicitar una reserva para esta noche.
RECEPCIÓN: Muy bien. Primero debo hacerle algunas preguntas.
HOMBRE: Lo escucho.
RECEPCIÓN: ¿Para qué hora desearía la reserva?
HOMBRE: De ser posible, a las nueve de la noche.
RECEPCIÓN: Me temo que todas las mesas están reservadas en ese horario. ¿Le parece bien a las ocho?
HOMBRE: Bueno, es algo temprano, pero está bien.
RECEPCIÓN: Excelente. ¿Para cuántos comensales preparo la mesa?
HOMBRE: Seremos cinco personas.
RECEPCIÓN: ¿A nombre de quién se hará la reserva?
HOMBRE: Omar Fernández, si es tan amable.
RECEPCIÓN: Muy bien, lo esperamos señor Fernández.
HOMBRE: Hasta pronto.

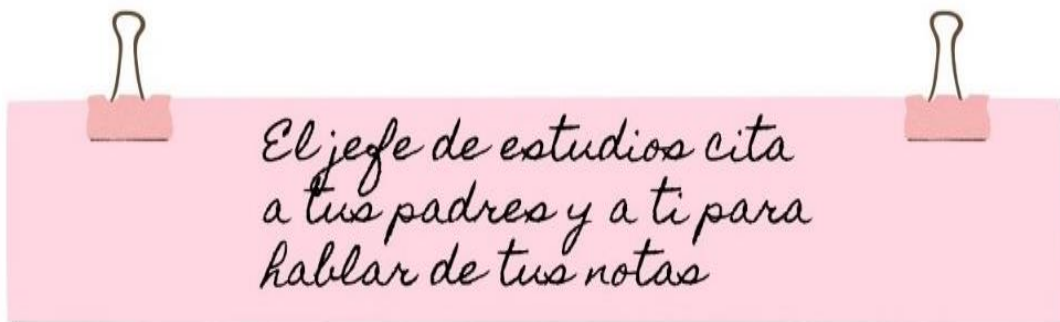
7) Tarjetas con situaciones lingüísticas diferentes



Estás hablando con
tus amigos en un bar
y os contáis las
cosas
que os han pasado en
la semana...



Vas con tu amiga de
compras y preguntas al
dependiente de la tienda
el precio de la prenda
que te ha gustado



El jefe de estudios cita
a tus padres y a ti para
hablar de tus notas

8) Fragmentos de *La casa de Bernarda Alba*

BERNARDA.- Aquí se hace lo que yo mando. Ya no puedes ir con el cuento a tu padre. Hilo y aguja para las hembras. látigo y mula para el varón. Eso tiene la gente que nace con posibles.

(Sale ADELA.)

VOZ.- ¡Bernarda! ¡Déjame salir!

BERNARDA.- (En voz alta.) ¡Dejadla ya!

(Sale la CRIADA.)

CRIADA.- Me ha costado mucho sujetarla. A pesar de sus ochenta años, tu madre es fuerte como un roble.

BERNARDA.- Tiene a quién parecerse. Mi abuelo fue igual.

CRIADA.- Tuve durante el duelo que taponarle varias veces la boca con un costal vacío porque quería llamarte para que le dieras agua de fregar siquiera, para beber, y carne de perro, que es lo que ella dice que tú le das.

MARTIRIO.- ¡Tiene mala intención!

BERNARDA.- (A la CRIADA.) Dejadla que se desahogue en el patio.

CRIADA.- Ha sacado del cofre sus anillos y los pendientes de amatista; se los ha puesto, y me ha dicho que se quiere casar.

(Las HIJAS ríen.)

BERNARDA.- Ve con ella y ten cuidado que no se acerque al pozo.

CRIADA.- No tengas miedo que se tire.

BERNARDA.- No es por eso... Pero desde aquel sitio las vecinas pueden verla desde su ventana.

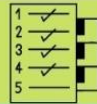
Fragmento: *La casa de Bernarda Alba*

9) Infografía del imperativo

IMPERATIVO



AR



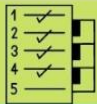
Tú.	Habla.	No hables
Usted.	Hable.	No hable
Nosotros/as.	Hablemos	No hablemos
*Vosotros/as.	Hablad.	No habléis
Ustedes.	Hablen.	No hablen

IREGULARES

(segunda persona, tú)

Ser, Ir, Venir, Tener, Salir, Hacer,
Decir, Poner

ER



Tú.	Come.	No comas
Usted.	Coma.	No coma
Nosotros/as.	Comamos.	No comamos
Vosotros/as.	Comed.	No comáis
Ustedes.	Coman.	No coman



Los **pronombres** van después en
afirmativo: cómelo, cómetelo y antes en
negativo: no lo comas, **no te** lo comas

IR



Tú.	Vive.	No vivas
Usted.	Viva.	No viva
Nosotros/as.	Vivamos.	No vivamos
Vosotros/as.	Vivid.	No viváis
Ustedes.	Vivan.	No vivan



USOS

- **Dar órdenes o mandatos.** ¡Sal de aquí!
- **Dar instrucciones.** Siga derecho y doble a la derecha en la tercera calle
- **Pedir algo.** Préstame tu libro de matemáticas.
- **Dar invitaciones.** Venid a vernos.
- **Dar un consejo.** No lo compres.
- **Conceder permisos.** Está bien, anda con ellos a la fiesta.

10) Actividad de relacionar la imagen al imperativo



11) Gestos para relacionar con su imperativo



Perdóname

Venid

Cállate

Tráiganos la cuenta

12) Infografía por y para



13) Dominó para trabajar por y para

POR	Adela se pone un vestido verde ____ enfadar a su madre
Adela muere ____ creer que Pepe estaba muerto	PARA
PARA	Bernarda dispara a Pepe ____ entrar en su casa y estar con Adela
Adela se escapa de casa y va al gallinero ____ estar con Pepe el Romano	POR

14) Fragmento *Historia de una escalera*. ¿En qué tiempo está el verbo?

CARMINA, HIJA ¡Fernando! Ya ves... Ya ves que no puede ser.

FERNANDO, HIJO ¡Sí puede ser! No te dejes vencer por su sordidez. ¿Qué puede haber de común entre ellos y nosotros? ¡Nada! Ellos son viejos y torpes. No comprenden... Yo lucharé para vencer. Lucharé por ti y por mí. Pero tienes que ayudarme, Carmina. Tienes que confiar en mí y en nuestro cariño.

CARMINA, HIJA: ¡No podré!

FERNANDO, HIJO: Podrás. Podrás... porque yo te lo pido. Tenemos que ser más fuertes que nuestros padres. Ellos se han dejado vencer por la vida. Han pasado treinta años subiendo y bajando esta escalera... Haciéndose cada día más mezquinos y más vulgares. Pero nosotros no nos dejaremos vencer por este ambiente. ¡No! Porque nos marcharemos de aquí. Nos apoyaremos el uno en el otro. Me ayudarás a subir, a dejar para siempre esta casa miserable, estas broncas constantes, estas estrecheces. Me ayudarás, ¿verdad? Dime que sí, por favor. ¡Dímelo!

CARMINA, HIJA: ¡Te necesito, Fernando! ¡No me dejes!

Historia de una escalera.

15) Infografía futuro de indicativo. Formas y usos.

EL FUTURO IMPERFECTO

¿Cómo se forma?

yo
tu
él/ella
nosotros
vosotros
ellos/ellas

Hablaré
Hablarás
Hablará
Hablares
Hablaréis
Hablarán

AR

Comeré
Comerás
Comerá
Comeremos
Comeréis
Comerán

ER

Viviré
Vivirás
Vivirá
Viviremos
Viviréis
Vivirán

AR

Verbos Irregulares

Cambios e / i > d tener > tendré, tendrás, tendrá...

venir > vendré, vendrás, vendrán

Pérdida de vocal:

poder > podré
querer > querré
saber > sabré

• Pérdida de vocal y consonante:

hacer > haré
decir > diré

¿Cómo se usa?

- **Acciones futuras absolutas:** El sol saldrá por el oeste
- **Predicciones de futuro:** Creo que el lunes lloverá
- **Suposiciones en el presente:** Quizá estarán trabajando en este momento.

16) Fernando manifiesta sus planes futuros con Carmina

CARMINA. ¿Y Elvira?

FERNANDO. ¡La detesto! Quiere cazarme con su dinero. ¡No la puedo ver!

CARMINA.(Con una risita.) ¡Yo tampoco! (Ríen, felices.)

FERNANDO. Ahora tendría que preguntarte yo: ¿Y Urbano?

CARMINA. ¡Es un buen chico! Yo estoy loca por él! (FERNANDO se enfurruña.) ¡Tonto!

FERNANDO.(Abrazándola por el talle.) Carmina, desde mañana voy a trabajar de firme por ti. Quiero salir de esta pobreza, de este sucio ambiente. Salir y sacarte a ti. Dejar para siempre los chismorreos, las broncas entre vecinos... Acabar con la angustia del dinero escaso, de los favores que abochornan como una bofetada, de los padres que nos abruman con su torpeza y su cariño servil, irracional...

CARMINA. (Reprensiva.) ¡Fernando!

FERNANDO. Sí. Acabar con todo esto. ¡Ayúdame tú! Escucha: voy a estudiar mucho, ¿sabes? Mucho. Primero me hare delineante. ¡Eso es fácil! En un año... Como para entonces ya ganaré bastante, estudiaré para aparejador. Tres años. Dentro de cuatro años seré un aparejador solicitado por todos los arquitectos. Ganaré mucho dinero. Por entonces tú serás ya mi mujercita, y viviremos en otro barrio, en un pisito limpio y tranquilo. Yo seguiré estudiando. ¿Quién sabe? Puede que para entonces me haga ingeniero. Y como una cosa no es incompatible con la otra, publicaré un libro de poesías, un libro que tendrá mucho éxito...

CARMINA.(Que le ha escuchado extasiada.) ¡Qué felices seremos!

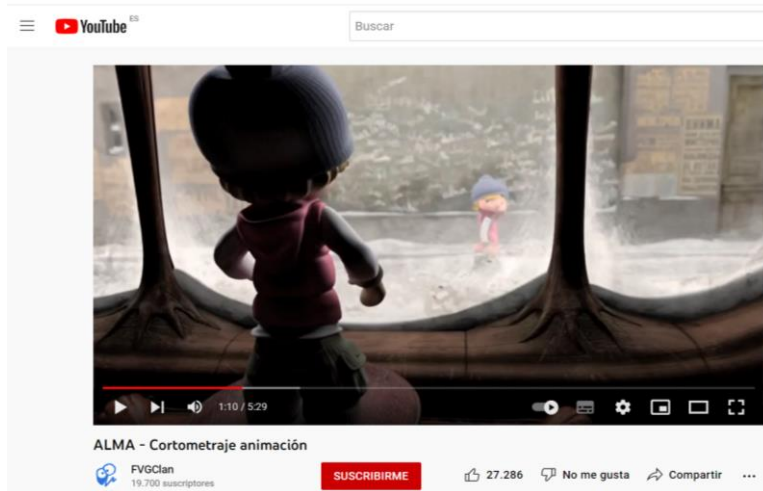
FERNANDO. ¡Carmina!

(Se inclina para besarla y da un golpe con el pie a la lechera, que se derrama estrepitosamente. Temblorosos, se levantan los dos y miran, asombrados, la gran mancha blanca en el suelo.

Historia de una escalera, Antonio Buero Vallejo

17) Corto de animación español: «Alma» de Rodrigo Blass

<https://www.youtube.com/watch?v=dUH5RnBESgc>



18) Situaciones para elaborar hipótesis o suposiciones.

Entras en tu casa y te encuentras a tu madre muy enfadada y con la sartén en la mano.

Estás haciendo un examen y el profesor sale corriendo de la clase sin recoger los exámenes.

En la fiesta de cumpleaños por tus dieciocho años no aparecen tus amigos, pero no paran de llamarte

Está el día soleado, pero llevas un paraguas.

19) Fragmentos para localizar perífrasis verbales

Bajarse al moro



ANTONIA.— ¡No, no, de verdad que no...! ¡Dámelo ahora mismo, que es mío!

(Abre Alberto el bolso y empieza a sacar montones de baberos de niño, ante la mirada divertida de los demás.)

ALBERTO.— ¡Madre! No ve que me va a comprometer si la cogen.

ANTONIA.— Es una enfermedad, hijo, ya te lo dijo el médico. Es como el que tiene gripe, qué le vamos a hacer. Pruebas que nos manda Dios. Peor es lo tuyo de las drogas. Eso además es pecado mortal.

ALBERTO.—(Muy duro.) ¡Qué enfermedad ni qué leches!

CHUSA.— Deja a tu madre, que haga lo que le dé la gana, que ya es mayorcita. No te pongas en policía con ella.

ALBERTO.— Es que me va a meter en un follón. Cualquier día me toca ir a detenerla, fíjate el numerito. Vamos a salir en los periódicos.

JAIMITO.— Como ésta. (Por Elena.) Le pone la madre anuncios para que vuelva. Enséñales la foto, anda.

ALBERTO.— Además roba cosas que no valen para nada. Ahora le ha dado por los baberos. ¿Por qué ha cogido todos esos baberos, eh? ¿Es que no tenemos ya bastantes en casa? Toda la casa llena de baberos, montones de baberos. Debajo de la cama, baberos. En la cocina, baberos. En el frigorífico, baberos.





BERNARDA: (Arrojando el abanico al suelo) ¿Es éste el abanico que se da a una viuda? Dame uno negro y aprende a respetar el luto de tu padre.

MARTIRIO: Tome usted el mío.

BERNARDA: ¿Y tú?

MARTIRIO: Yo no tengo calor.

BERNARDA: Pues busca otro, que te hará falta. En ocho años que dure el luto no ha de entrar en esta casa el viento de la calle. Haceros cuenta que hemos tapiado con ladrillos puertas y ventanas. Así pasó en casa de mi padre y en casa de mi abuelo. Mientras, podéis empezar a bordaros el ajuar. En el arca tengo veinte piezas de hilo con el que podréis cortar sábanas y embozos. Magdalena puede bordarlas.

MAGDALENA: Lo mismo me da.

ADELA: (Agria) Si no queréis bordarlas irán sin bordados. Así las tuyas lucirán más.

MAGDALENA: Ni las mías ni las vuestras. Sé que yo no me voy a casar. Prefiero llevar sacos al molino. Todo menos estar sentada días y días dentro de esta sala oscura.

BERNARDA: Eso tiene ser mujer.

MAGDALENA: Malditas sean las mujeres.

BERNARDA: Aquí se hace lo que yo mando. Ya no puedes ir con el cuento a tu padre. Hilo y aguja para las hembras. látigo y mula para el varón. Eso tiene la gente que nace con posibles.



FEDERICO GARCÍA LORCA, *La casa de Bernarda Alba*.



PERÍFRASIS VERBALES

Otra manera de dividir las perífrasis verbales será por el modo. Estas informan de la actitud del hablante ante la acción

OBLIGACIÓN

Tener que + infinitivo
Deber + infinitivo
Haber de + infinitivo
Haber que + infinitivo

SUPOSICIÓN

Deber de + infinitivo
Venir a + infinitivo

POSIBILIDAD

Venir a + infinitivo
Deber de + infinitivo
Poder + infinitivo

INTENCIÓN

Ir a + infinitivo
Haber de + infinitivo

PERMISO

Poder + infinitivo

21) Situaciones para emplear perífrasis

Vas por la calle y un señor te pregunta cómo llegar a un sitio.

Tu madre tiene que irse a trabajar y te deja una nota en el frigorífico.

Miras en Internet la receta de una tortilla de patatas española.

Tú y tu madre tenéis una discusión y te encierras en tu habitación

22) Indicaciones tarea final

PLANTILLA DE LA DRAMATIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA



UBICACIÓN


TIEMPO


PERSONAJES


**CARACTERIZACIÓN
DE PERSONAJES**


ESCENIFICACIÓN


VESTUARIO


DIÁLOGOS


8.2. Instrumentos de evaluación

Actividad 1

INDICADORES	RESPUESTA	
	SÍ	NO
El diseño y desarrollo de la tarea es innovador y creativo		
Trabaja en grupo y colabora con sus compañeros		
Comprende el tema y es capaz de responder preguntas sobre él		
El grupo ha reflexionado acerca de la actividad propuesta		
Se ajusta a las instrucciones del docente		
La actividad se ha realizado eficazmente		

Actividad 2

INDICADORES	RESPUESTA	
	SÍ	NO
El alumno reconoce el uso del imperativo en los textos propuestos		
El alumno busca en el diccionario los términos desconocidos		
El alumnado participa cooperativamente en clase		
El alumno compara su cultura de origen con la de la lengua meta		
El alumnado es capaz de producir textos orales y escritos		

Actividad 3

INDICADORES	CALIFICACIÓN			
	No conseguido (1-2)	Casi conseguido (3-4)	Conseguido con dificultad (5-7)	Conseguido con éxito (8-10)
Conoce los distintos usos del futuro imperfecto y los emplea correctamente				
Identifica las características formales y funcionales del futuro imperfecto en textos orales y escritos				

Comprende el sentido de textos en los que aparece el futuro e identifica su aplicación				
Participa y coopera en el aula				

Actividad 4

INDICADORES	CALIFICACIÓN			
	No conseguido (1-2)	Casi conseguido (3-4)	Conseguido con dificultad (5-7)	Conseguido con éxito (8-10)
El estudiante ha trabajado en la actividad como se esperaba				
El estudiante ha recurrido al diccionario para buscar los términos desconocidos				
La actitud del estudiante ha sido participativa y respetuosa				
El estudiante ha sabido reconocer y utilizar las perífrasis verbales en los textos o situaciones propuestas				

Actividad 5

Lista de cotejo para que el alumnado evalúe la actuación de los grupos

INDICADORES	RESPUESTA	
	SÍ	NO
Me ha gustado la representación de mis compañeros		
Han utilizado todos los <i>ítems</i> que la profesora nos entregó		
Han intentado tener una buena pronunciación		
Han sido creativos y originales en sus diálogos		

Han tenido buena participación		
--------------------------------	--	--

Rúbrica del profesor para la secuencia dialogada y la representación

INDICADORES	No conseguido (1-3)	Conseguido con dificultad (4-6)	Conseguido con éxito (7-10)
El grupo ha realizado la secuencia dialogada			
El trabajo sigue las pautas recomendadas por el profesor			
Han puesto en práctica los conocimientos aprendidos durante la UDI			
La participación ha sido positiva y cooperativa con el grupo			
Han dramatizado la secuencia dialogada			

Rúbrica para evaluar la propuesta didáctica

INDICADORES	1	2	3	4	5
Las actividades me han resultado interesantes					
El profesor ha resuelto mis dudas y se interesa por mi aprendizaje					
La organización del tiempo ha sido adecuada					
Los materiales empleados en clase han sido útiles					