



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil”

Autor/es

Isabel Oliveros Irujo

Director/es

Jose María Yebra Pertusa

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2017

Índice

1. Introducción y justificación	5
2. Estado de la cuestión.....	6
2.1. Marco legal estatal	6
2.2. Justificación según el Currículo Aragonés.....	8
3. Objetivos	13
3.1. Principal	13
3.2. Secundarios	13
4. Metodología	14
5. Marco teórico	15
5.1. Enfoque Comunicativo.....	15
5.2. "Content and Language Integrated Learning" (CLIL)	17
5.3. "Drama".....	22
5.4. "Storytelling".....	24
6. Planteamiento de la propuesta didáctica	27
6.1. "Task-based learning" (Aprendizaje basado en Tareas)	27
6.2. Contexto del centro escolar y del aula	29
6.3. Justificación de la propuesta	30
6.4. Diseño de la propuesta	33
6.4.1. "Pre-task"	34
6.4.2. "Task"	39
6.4.3. "Post-task"	45
7. Conclusiones y valoración personal	50
8. Referencias bibliográficas.....	52
9. Anexos	56

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en Educación Infantil.

Drama and CLIL: a new perspective to deal with gender diversity through the acquisition of the English language in infant Education.

- Elaborado por Isabel Oliveros Irujo
- Dirigido por Jose María Yebra Pertusa
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Diciembre del año 2017
- Número de palabras (sin incluir anexos): 17700

Resumen

El siguiente trabajo académico considera el “drama” como un instrumento clave para el desarrollo de un proceso comunicativo auténtico en el aula bilingüe de Infantil. En este caso, se propone su uso mediante la metodología *CLIL*, que se basa en enseñar parte del contenido curricular a través de la lengua inglesa sin dejar de lado la inclusión de aspectos socioculturales. De esta manera, el desarrollo integral del niño, tanto cognitivo y físico como socioemocional, queda garantizado. En la propuesta didáctica que se presenta, el método de trabajo empleado es el enfoque por tareas ya que permite trabajar de una forma interdisciplinar y globalizada usando la lengua enseñada (inglés) como lengua instrumental. Dicha propuesta tratará de abordar una cuestión que se ajusta al currículo de Aragón y que es inherente al ser humano desde que nace hasta que muere, como es el valor de la diversidad de género. El objetivo que se persigue es respetar la igualdad de niños y niñas, evitando los estereotipos sexistas, a través del “drama”. Los alumnos demostrarán las destrezas de *speaking* adquiridas, así como la comprensión de la temática elegida a través de una representación dramática (*scripted play*) que pondrá fin a la propuesta.

Palabras clave

“Drama”, Educación Infantil, “CLIL”, lengua inglesa, enfoque por tareas, diversidad de género, “storytelling”, *scripted play*.

Abstract

This academic dissertation considers "drama" as a key instrument for the development of an authentic communicative process in the bilingual pre-school classroom. This is carried out taking into account the CLIL methodology, which is based on teaching part of the syllabus in English without leaving out sociocultural aspects. In doing this, the child's cognitive, socio-emotional and physic development is guaranteed. In the didactic proposal the work method used is based on tasks because it implies working in an interdisciplinar and globalized way using English as the vehicular language. This proposal is based on the issue of gender diversity, which is addressed in the “currículo de Aragón” and is attached to human beings from their birth to their death. The main goal is to respect equality of boys and girls, avoiding sexist stereotypes through “drama”. Students would show their acquired speaking skills, as well as the understanding of the chosen topic by means of a theatrical representation (scripted play) to end the proposal.

Key words

“Drama”, Preschool Education, “CLIL”, English language, task-based learning, gender diversity, “storytelling”, scripted play.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La educación bilingüe actual ha desechado la idea de aprendizaje basado en la forma (entendiendo forma como un aprendizaje tradicional de gramática y vocabulario especialmente) para centrarse en los enfoques comunicativos que, a pesar de comenzar a desarrollarse teóricamente en la década de 1980, están teniendo un gran auge y desarrollo en nuestros días, a través de la llamada metodología “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (AICLE en sus siglas en español y *CLIL* en inglés). Dicha metodología se sirve de la interacción del sujeto con el medio, con el mundo y con los otros para garantizar que el aprendizaje sea significativo y construido socialmente a partir de la resolución común de problemas y del intercambio de ideas (comunicación real). De ahí que el presente Trabajo de Fin de Grado proponga la combinación entre la metodología *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) y el *drama* como elementos que pueden suponer cambios significativos en la forma en que se enseña la lengua inglesa en el aula de Educación Infantil. El objetivo entonces que se persigue es doble.

En primer lugar, se pretende desarrollar una propuesta práctica que sea coherente con la realidad actual, específicamente con las nuevas metodologías que exigen un uso real del inglés en su contexto, yendo un paso más allá del simple conocimiento del lenguaje. En ese contexto bilingüe se propone la metodología *CLIL* aceptada hoy en día como una de las más completas, puesto que no sólo se centra en el contenido y el lenguaje sino también en el desarrollo de la conciencia social y cultural de los individuos (Coyle, Hood & Marsh, 2011). Dicha metodología estará insertada en el marco del Enfoque Comunicativo o *Communicative Approach* (Widdowson, 1978, Sauvignon, 1983), en concreto *Task-based learning (TBL)* o Aprendizaje basado en Tareas (Willis, 1996), siendo este último enfoque el escogido para el planteamiento de las actividades de la propuesta.

En segundo lugar, se pretende integrar el *drama* en el modelo propuesto como una herramienta útil para la adquisición de la lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil ya que permite añadir los principios fundamentales del Enfoque Comunicativo compartiendo un mismo objetivo: mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Para alcanzarlo, es necesario plantear actividades comunicativas significativas que no

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

dejen de lado el valor sociocultural que posee el *drama*. Por lo tanto, se trata de poner en práctica los principios comunicativos para desarrollar otros aspectos altamente relevantes para el desarrollo integral del niño como la autoestima, la igualdad y el respeto, la comprensión y expresión corporal, el pensamiento crítico, la comunicación real, la creatividad, el trabajo cooperativo y la motivación. Para lograrlo, se ha decidido poner el foco en la educación de género, resultando necesario planificarla en el segundo ciclo de Educación Infantil desde la vertiente de igualdad de oportunidades ya que en esta etapa se debe perseguir la comunicación equilibrada con el otro sexo, dentro de un contexto de afectividad y responsabilidad. Por ello, la escuela Infantil es el escenario idóneo para adquirir actitudes positivas respecto a las relaciones humanas utilizando los recursos necesarios para aprender a vivir en sociedad de una forma sana, resultando imprescindible una actuación conjunta y coordinada entre la familia y los docentes. Así pues, la finalidad última de este Trabajo de Fin de Grado será la adquisición de la lengua inglesa a través de la metodología *CLIL* y de recursos didácticos como el *drama* o *storytelling* centrados en la igualdad de género, sin dejar de lado el desarrollo emocional que dicha temática lleva implícito. Dicho valor de igualdad de género se presentará en la *task* de la propuesta a través del cuento *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* que servirá de base para llegar al objetivo clave (*final purpose*) de este TFG: la dramatización en la que los alumnos y el profesor trabajarán un *scripted play* como tarea comunicativa final.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Marco legal estatal

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) determina como objetivo fundamental de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es la adquisición de la competencia comunicativa definida como la capacidad de utilizar el idioma extranjero en las distintas actividades de comprensión, expresión e interacción oral y escrita. No obstante, esta competencia conlleva de forma implícita el desarrollo de otras competencias como: competencia en comunicación lingüística, competencia sociolingüística, competencia pragmática y competencia intercultural. El *drama* nos plantea la posibilidad de desarrollar todas estas competencias en una sola actividad integradora. Dicho esto, es necesario que conozcamos la importancia que las leyes del sistema educativo español conceden a las Lenguas Extranjeras, así como al *Drama*.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

En mayo de 2006, entró en vigor la Ley Orgánica de Educación (LOE). Los artículos 12, 13, 14 y 15 del Capítulo I, Título I de esta ley se ocupan de la Educación Infantil a la que atribuye una identidad propia, estando dirigida a niños desde el nacimiento hasta los seis años, tiene carácter voluntario y se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años y el segundo de los tres a los seis, este último será gratuito. Es importante señalar que, desde el punto de vista del aprendizaje de una lengua extranjera, esta ley hace referencia por primera vez al aprendizaje de un segundo idioma en la Educación Infantil, exactamente al señalar en el apartado 5 del artículo 14, que corresponde a las Administraciones educativas, el hecho de fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. En enero de 2014 entró en vigor una nueva ley, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) que, en lo que se refiere a Educación Infantil, no ha introducido cambios.

Centrándonos en la legislación vigente para Infantil (LOE, 2006) deben destacarse los siguientes principios pedagógicos relacionados con la dramatización: “el desarrollo afectivo de los alumnos, así como el movimiento y el control corporal, la comunicación y el lenguaje, las reglas elementales de convivencia y las relaciones sociales, así como el descubrimiento de las características físicas y sociales de su contexto. Además, los alumnos deberán desarrollar una autoimagen positiva y adquirir progresivamente autonomía personal”. Dichos contenidos se organizarán en diferentes ámbitos y deberán desarrollarse a través de un enfoque lúdico global. En la siguiente tabla se puede encontrar la evolución del papel del *Drama* en la Legislación Educativa española.

Tabla 1. Presencia del *Drama* a lo largo de la Legislación Educativa española

LGE (1970)	El área de expresión dinámica engloba la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.
LOGSE (1990)	Se establece la expresión dramática como una parte importante del área "Comunicación y representación", específicamente dentro de la subsección de expresión corporal.

LOE (2006)	Objetivos generales de etapa, Art. 13: f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. g) Iniciarse en el movimiento, el gesto y el ritmo.
	Uso recomendado de técnicas dramáticas y teatrales y procedimientos tales como juegos de rol (<i>role-playing</i>), mímica (<i>miming</i>) y simulaciones (<i>simulations</i>).

Debido a que en este trabajo de fin de grado se opta por el *drama* focalizado en el valor socio-democrático de la igualdad de género a través del diseño de una propuesta de corte coeducativo,¹ cabe destacar que la LOE establece en su artículo 1 “el principio de equidad, y la transmisión y la puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”.

2.2. Justificación según el Currículo aragonés

La mención que se hace en el currículo de Infantil de Aragón (ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón) sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, la expresión dramática y corporal, así como la educación de género tratada desde su vertiente de igualdad de oportunidades es la siguiente:

Objetivos generales de etapa

a) Descubrir y conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción, y aprender a respetar las diferencias.

¹ Coeducar consiste en no establecer relaciones de dominio que supediten un sexo a otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y la historia de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

d) Desarrollar sus capacidades afectivas y construir una imagen ajustada de sí mismo.

e) Relacionarse de forma positiva con los iguales y con las personas adultas y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Dichos objetivos se ajustan a la perfección a los objetivos específicos que se plantean para la propuesta didáctica.

A continuación, se justifica dicha propuesta a través de las diferentes áreas del segundo ciclo de Infantil según el currículo de Aragón, (Orden 28 de marzo de 2008), que será la fuente en los siguientes puntos:

Área: conocimiento de sí mismo y autonomía personal

“El reconocimiento de sus características individuales, así como de las de sus compañeros, es una condición básica para su desarrollo y para la adquisición de actitudes no discriminatorias. La presencia de rasgos personales diferentes, bien por razón de sexo, origen social o cultural, debe ser utilizado por el profesorado para atender la diversidad, propiciando un ambiente de relaciones presidido por el respeto y la aceptación de las diferencias. Se atenderá, asimismo, al desarrollo de la afectividad como dimensión esencial de la personalidad infantil, potenciando el reconocimiento, la expresión y el control progresivo de emociones y sentimientos”.

Objetivos generales del área:

A continuación, se destacan tres de ellos.

1. Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de la interacción con los otros y de la identificación gradual de las propias características, posibilidades y limitaciones, desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal y valorando la diversidad como una realidad enriquecedora.

3. Identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades o preferencias, y ser capaces de denominarlos, expresarlos y comunicarlos a los demás, identificando y

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

respetando, también los de los otros, para posibilitar unas relaciones fluidas y gratificantes.

6. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros en actividades cotidianas y de juego, desarrollando actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración, evitando comportamientos de sumisión o dominio.

Contenidos

A continuación, se recogen los contenidos de los bloques 1 y 3.

Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen

- Exploración del propio cuerpo.
- Aceptación progresiva de las características del cuerpo.
- Utilización de los sentidos.
- Identificación y expresión de sentimientos.
- Aceptación de sí mismo.
- Valoración positiva y respeto por las diferencias.
- Aceptación de la identidad y características de los demás, evitando actitudes discriminatorias.

Bloque 3. La actividad y la vida cotidiana

- Habilidades para la interacción y colaboración.
- Actitudes positivas para establecer relaciones de afecto.

Área: los lenguajes. comunicación y representación

El currículo de Aragón, (Orden 28 de marzo de 2008), plantea en este punto que: “Es necesario el desarrollo de actitudes positivas hacia la propia lengua y la de los demás, despertando sensibilidad y curiosidad por conocer otras lenguas. En la introducción de una lengua extranjera se valorará dicha curiosidad y el acercamiento progresivo a los significados de mensajes en contextos de comunicación conocidos”. Por otro lado, indica que: “En el lenguaje corporal los gestos, actitudes y movimientos tienen una intención comunicativa y representativa. A través del lenguaje corporal el niño puede expresar emociones y sentimientos, va construyendo su imagen corporal y puede

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

mostrar su conocimiento del mundo y de las personas, así como su percepción de la realidad”. Especialmente importante resulta la consideración de la expresión dramática como modo de manifestar su afectividad y de dar cuenta de su conocimiento del mundo; de ahí la propuesta didáctica de este TFG. “La etapa de E. Infantil debe estimular al máximo este tipo de expresión por contribuir al desarrollo global y armónico del niño a construir un puente, un enlace más, entre lo más cercano e íntimo, como es su propio cuerpo, y el mundo de los otros. Estas posibilidades expresivas se irán desarrollando poco a poco, de forma que, en los últimos cursos de la etapa, el alumnado pueda ser capaz de planificar y participar en representaciones teatrales”.

Objetivos generales del área:

A continuación, se relacionan los 4 más relevantes para este trabajo.

2. Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la interacción y a la situación.

3. Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y adultos, adoptando una actitud positiva hacia la lengua, tanto propia como extranjera.

4. Iniciarse en el uso oral de la lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

8. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, iniciándose en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Contenidos

También dentro del currículo aragonés, se destacan los contenidos de los bloques 1 y 4.

Bloque 1. Lenguaje verbal

- Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera en rutinas y situaciones habituales de comunicación.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

- Comprensión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles. Actitud positiva hacia la lengua extranjera.
- Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.

Bloque 4. Lenguaje corporal

- Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación de sentimientos, emociones, historias, etc.
- Utilización, con la intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.
- Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos. Gusto, disfrute y respeto por la expresión corporal.
- Participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal.

Por último, a partir del capítulo II, art.8.1 (Orden 28 de marzo de 2008) este TFG contribuye al desarrollo de las siguientes competencias básicas del segundo ciclo de Educación Infantil:

1. Competencia en comunicación lingüística: el lenguaje como instrumento de comprensión y expresión oral tanto de pensamientos y opiniones como de emociones, vivencias y contenidos trabajados. Así se fomenta el desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

5. Competencia social y ciudadana: desarrollo de la educación en valores; es decir, reconocimiento de la igualdad de derechos entre ambos sexos, considerando la diversidad como algo positivo. Además, está vinculada al conocimiento de las emociones y los sentimientos, así como con las actitudes de diálogo y de resolución pacífica de conflictos y su posterior reflexión en el caso de que los hubiese durante el desarrollo de las sesiones.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

6. Competencia cultural y artística: exige el acercamiento a manifestaciones culturales y artísticas, teniendo experiencias compartidas que las conviertan en significativas, como por ejemplo la utilización del propio cuerpo como un elemento expresivo más, capaz de expresar sentimientos, emociones o vivencias.

8. Competencia en autonomía e iniciativa personal: permite la exploración e indagación de los mecanismos apropiados para buscar soluciones, adquirir conocimientos y elaborar planes poniendo en práctica lo aprendido. A su vez, supone la aplicación de actitudes personales interrelacionadas: responsabilidad, perseverancia, creatividad, autocrítica y capacidad de elegir y de aprender de los errores, asumiendo retos.

3. OBJETIVOS

3.1 Principal

El objetivo último consiste en elaborar una propuesta de intervención para el segundo ciclo de Infantil basado en la incorporación de la metodología CLIL y un instrumento como el *drama* (en concreto el *scripted play*) para la adquisición de la lengua extranjera (inglés) como forma de expresar la igualdad de género.

3.2. Secundarios

Para alcanzar el objetivo principal, se plantean una serie de objetivos secundarios:

- Explicar e implementar los principios fundamentales del *Communicative Approach*
- Explicar en qué consiste la metodología *CLIL (Content and Language and Integrated Learning)* o *AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)*
- Analizar el vínculo existente entre *CLIL* y *Drama*
- Desarrollar la expresión corporal y facial a través de ejercicios de dramatización
- Fomentar el desarrollo de la destreza de *speaking* en la lengua inglesa mediante actividades de dramatización
- Trabajar aspectos socioculturales como la diversidad sexual, desde la vertiente de igualdad de oportunidades a través de situaciones significativas
- Crear un material bilingüe adaptado a las demandas actuales de la sociedad
- Establecer un ambiente adecuado en el aula centrado en el alumno

4. METODOLOGÍA

El tema principal de este Trabajo de Fin de Grado hace referencia a la nueva realidad bilingüe y de crisis de valores. El uso del *drama* como instrumento de adquisición de la lengua inglesa en las clases de Educación Infantil resulta útil para abordar estas realidades. En un intento de ser coherente con esta consideración, el trabajo se estructurará de la siguiente manera. En primer lugar, se analiza el marco legal estatal que refleja la evolución del *drama* y las lenguas extranjeras en las leyes educativas españolas desde la primera referencia en 1979. En segundo lugar, se plantea la justificación curricular según el Currículo Aragonés en la que quedar reflejada la importancia de la lengua inglesa, la expresión dramática y la educación en valores socioculturales en los objetivos y contenidos de diferentes áreas del segundo ciclo de Educación Infantil. En la siguiente sección, se desarrollan brevemente los objetivos que se pretenden conseguir. A continuación, el marco teórico, que incluye tres subdivisiones diferentes.

En la primera se abordará el enfoque comunicativo o *Communicative Approach* como el paradigma más habitual y efectivo en Educación Infantil para fomentar la comunicación oral y el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés). En la segunda, se explicará en qué consiste AICLE/CLIL (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras/ *Content and Language Integrated Learning*), actualmente considerada una de las metodologías comunicativas de enseñanza de la lengua inglesa más completa ya que no sólo se centra en el contenido y el lenguaje, sino también en la conciencia social y en el desarrollo emocional y afectivo. La tercera y última de ellas explicará el potencial del *drama* en el aula bilingüe, vinculando las características y posibilidades que tiene con los principios comunicativos del *Communicative Approach* y con la metodología *CLIL*.

Tras la parte teórica, la parte práctica del proyecto se desarrollará a través de una propuesta de didáctica para Educación Infantil basada en CLIL y drama como instrumentos de adquisición de la lengua inglesa y realizada a través del método *task-based learning*. (*pre-task, task, post-task*). Finalmente, se plasmarán la valoración y conclusiones personales así como las referencias bibliográficas y anexos utilizados.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo o *Communicative Approach* se presenta como el modelo didáctico más frecuente y eficaz en la actualidad para aprender una segunda lengua en Infantil ya que hace referencia a las creencias y teorías de enseñanza de las lenguas - basadas en el desarrollo de la competencia comunicativa - que enfatizan que los alumnos deben estar expuestos a un uso real y significativo de la lengua extranjera en su contexto. En cuanto al aprendizaje del segundo idioma, la primera aproximación será en el segundo ciclo de Educación Infantil, en el que los alumnos deben estar expuestos a un uso real de la lengua extranjera en su contexto. Su principal objetivo se basa en hacer uso de las situaciones de la vida cotidiana que requieren comunicación. Con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta concepción de la adquisición de la L2 considera las aportaciones de varios autores como J. Firth, M. A. K. Halliday, D. Hymes, J. Gumperz, W. Labov, J. Austin y J. Searle. El enfoque comunicativo es conocido como la enseñanza comunicativa de la lengua (*Communicative Language Teaching*). Es una metodología que aparece debido a los cambios en las ciencias del lenguaje. Pretende superar el concepto de la lengua como un sistema de reglas y que la comunicación o competencia comunicativa sea el centro de atención, ya que es un instrumento para la creación de significados en los alumnos.

Cuando hablamos de la competencia comunicativa nos referimos al proceso de comunicación, donde participan unos interlocutores en una situación concreta y con un fin determinado. Según D. Hymes (1972), está relacionado con saber cuándo hay que hablar, con quién, dónde, en qué forma. Es la capacidad de crear enunciados, que no se basen solamente en una buena estructura gramatical, también deben ser socialmente apropiados. El enfoque o método comunicativo tiene un carácter funcional. Por esta razón, se llama también *Functional Approach*. Se intenta capacitar al alumno para una

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

comunicación real, tanto en la vertiente escrita como en la oral, con otros hablantes. Por consiguiente, no basta con que los aprendices asimilen un cúmulo de datos - vocabulario, reglas, funciones etc.; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; por ejemplo, consultar en el rincón del supermercado del aula el precio de las tartas para saber si hay o no alguna por menos de diez euros ya que el grupo solo dispone de ese dinero para poder celebrar una fiesta de cumpleaños. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

El enfoque comunicativo se basa en una larga lista de características y principios que fueron resumidas por David Nunan en los siguientes términos:

1. Poner énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
2. Introducir textos reales en la situación de aprendizaje.
3. Ofrecer a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
4. Dar importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
5. Intentar relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de la misma. (1996, pp. 98-118)

Como hemos comentado anteriormente, el enfoque comunicativo presta atención a la comunicación, es decir, a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos necesarios que se deben enseñar, los procedimientos y técnicas a utilizar, y lo más importante, el papel que desempeñan alumnos y profesores. Entre las actividades utilizadas en este enfoque comunicativo, podemos encontrar juegos teatrales o de rol (*role play*), que permiten a los alumnos tener una retroalimentación (*feedback*) verbal o física inmediata. Se suele trabajar por *task-based learning* o Aprendizaje basado en Tareas, que hace referencia a la realización de una unidad de tareas alrededor de una central de tal forma que el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) viene determinado por lo que sucede a medida que la completan.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por tres principios: vacío de información o *information gap*, libertad de expresión y retroalimentación o *feedback*. El primero hace referencia a que existe una necesidad real de comunicación entre los alumnos, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea. El segundo tiene que ver con el contenido, forma, tono y momento de la comunicación que depende de la decisión del propio alumno. Y el tercero tiene que ver con los comentarios que el profesor hace al alumno en relación con lo bien que lo están haciendo. Se emplean materiales didácticos auténticos como: tickets de la compra, revistas, etiquetas, folletos turísticos, billetes de transporte público... así como objetos de la vida cotidiana. La función del profesor consiste en facilitar el aprendizaje a través de situaciones de comunicación significativas centradas en el alumno. En la evaluación de los mismos se atiende tanto a la corrección como a la fluidez, ya que no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; tratando de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo.

El enfoque comunicativo ha influido en la percepción de cómo la metodología AICLE. Puede ayudar a los alumnos con la adquisición y aprendizaje de idiomas, y además coincide en que para que los alumnos logren un dominio de la lengua deben tener una exposición a aportaciones reales y comprensibles (*comprehensible input*).

5.2. CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Los programas bilingües de educación llegaron a España tras la firma del convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council el 1 de febrero de 1996. Este programa permite que los alumnos puedan cursar las enseñanzas siguiendo el currículo que integra los elementos del currículo español y británico. Estos cursos se imparten desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria. En el año 1999, Aragón junto con otras Comunidades Autónomas, asumieron las competencias en el ámbito educativo, y en el libre ejercicio de esas competencias la Administración consideró interesante continuar apostando por este programa. En ese momento había 4 centros con este programa.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

El 14 de febrero de 2013 se publicó la Orden por la que se regula el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA), a partir del curso 2013-2014. Desde este momento Aragón cuenta con más de 233 centros autorizados con programas bilingües (tanto para las etapas de infantil y primaria como para educación secundaria, bachillerato y formación profesional).

Por tanto, es en la primera década de este siglo XXI cuando hemos presenciado un cambio sustancial en la visión del aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras que se basa en la concepción del idioma extranjero fundamentalmente como un medio de transmisión de contenidos, y no como un fin en sí mismo. Ésta es la consecuencia lógica del enfoque comunicativo que hemos comentado anteriormente. Incide en el carácter vehicular de la lengua extranjera al perseguir como finalidad última de la intervención educativa en el aula que los alumnos adquieran la competencia necesaria para expresar sus ideas, conocimientos, sentimientos y opiniones en la lengua extranjera, en este caso el inglés, de manera análoga al uso que hacen de su lengua materna. En este marco surge la metodología denominada Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

Tal y como planteaba David Marsh, el término AICLE (en inglés *CLIL*) fue adoptado en 1994 (Marsh, Maljers and Hartiala, 2001) para describir las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje simultáneo de contenidos y de una lengua extranjera. En AICLE se integran el aprendizaje de las lenguas y de contenidos curriculares, es decir, cada clase de AICLE tiene dos objetivos: uno relacionado con el aprendizaje de la materia y el otro ligado al aprendizaje del idioma. Esta es la razón por la que AICLE se la conoce como educación con doble finalidad. (Marsh, 2000, p. 6). Por tanto, podríamos definir CLIL como “un enfoque educativo con doble finalidad en el que se utiliza la lengua extranjera para el aprendizaje y la enseñanza tanto de contenido como de lenguaje. Es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra no solo en el contenido, y no solo en el idioma. Ambos están entrelazados, aunque el énfasis sea mayor en uno u otro en un momento dado”. (Coyle et al., 2012, p.1)

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

La definición de AICLE propuesta por Naves y Muñoz añade el enfoque de resolución de problemas característico de esta metodología:

Implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (inglés, francés, ...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas. (Naves y Muñoz, 2000, p. 128)

De acuerdo con Isabel Pérez, los principios básicos del enfoque AICLE/CLIL son los siguientes. En primer lugar: “La lengua se usa para aprender contenido del Área, pero también hay que aprender la lengua como medio de comprensión y comunicación” (2016), es decir, aprender una lengua extranjera para comunicarse no es el único objetivo, sino que además hay que tener en cuenta los objetivos propios de la materia que se solicitan en el currículo escolar. Además, Pérez indica que: “La materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender” (2016). Dependiendo de la asignatura o materia que se esté estudiando se utilizará un vocabulario o estructuras gramaticales propias de esa situación. Es decir, si se está estudiando una unidad didáctica acerca de la granja, se utilizará vocabulario propio de dicha unidad como son los animales o las plantas. Por último, apunta que: “Se concede mayor importancia a la fluidez en el uso comunicativo de la lengua que a la precisión gramatical y lingüística” (2016). La fluidez es importante para el completo desarrollo de la segunda lengua y la capacidad comunicativa, y si es posible, se prestará atención a los errores gramaticales para solventarlos lo antes posible, pues de lo contrario esos errores podrían afectar negativamente al desarrollo de la segunda lengua en el futuro.

El andamiaje, también llamado *scaffolding*, es otro concepto importante y aparece en las teorías actuales de educación, además de ser una de las principales características de AICLE. Se basa en la visión constructivista de Vygostky con su concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) que trata la distancia entre lo que el niño puede aprender solo y lo que podría realizar con ayuda de alguien más capacitado. Se puede decir que el andamiaje en AICLE se utiliza para apoyar y ayudar al alumno para que construya su propio conocimiento y aprendizaje, facilitando su comprensión. Esto se realiza con la

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

ayuda de actividades, estrategias o estructuras usadas por el profesor. Estas ayudas pueden venir en forma de tarea. Existen varias definiciones de tarea. Por ejemplo, una de ellas es: “Una tarea es una actividad que requiere que los alumnos usen el lenguaje poniendo la atención no en la forma sino en el significado para conseguir un objetivo” (Bygate, Skehan and Swain, en Ellis, 2001, p. 3)

Además de todo lo mencionado, hay que destacar que Según Coyle, Hood y Marsh (2012) AICLE hace referencia a las 4Cs como los siguientes componentes: contenido, comunicación, cognición y cultura. “Las 4Cs pueden ser definidas de manera individual, pero no existen como elementos por separado, ya que están siempre conectadas entre sí”. (P. Navarro, 2015, p. 19). A continuación, se resumen estos cuatro componentes de la siguiente manera:

Contenido (*content*)

El contenido hace referencia a la materia, así como a los diferentes aspectos curriculares que se tienen que enseñar. Por lo tanto, es el núcleo de AICLE, permitiendo progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado. El contenido debe ser comprensible para que se produzca un aprendizaje óptimo. No es necesario que el alumno entienda cada palabra, pero si la idea general del mensaje.

Comunicación (*communication*)

La comunicación da pie a que los estudiantes utilicen el idioma para comunicar sus descubrimientos, opiniones, actitudes y pensamientos, relacionados con el contenido. El principal objetivo es que los alumnos produzcan un lenguaje auténtico, no que memoricen reglas gramaticales. Deben usar la lengua para aprender y al mismo tiempo, aprender a usarla. (P. Navarro, 2015, p. 19)

Según Pérez-Vidal: “El acceso a la información 'meta' en una lengua extranjera como lengua vehicular de contenidos, nos convierte automáticamente en 'usuarios' de la lengua, no ya en 'aprendices' permanentes, como somos en las clases de lenguas. Ello es motivador y auténtico, dos requisitos para el éxito en el aprendizaje, tanto de lenguas como de materias curriculares”. (2011, p. 2)

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

Cognición (*cognition*)

Hace referencia a las habilidades del pensamiento crítico que los alumnos utilizan para comprender el contenido, para reflexionar sobre su aprendizaje y sobre todo para resolver problemas. La cognición se lleva a cabo desarrollando las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos, los conocimientos y la lengua; además de activar los procesos cognitivos de orden superior asociados a un aprendizaje de calidad. (P. Navarro, 2015, p.20).

Según AICLE, debe existir un equilibrio entre demandas cognitivas y demandas lingüísticas ya que, según Mehisto, Marsh y Frigols: “Las buenas prácticas de AICLE están impulsadas por la cognición.” (2012, p. 30)

Los alumnos desarrollan procesos cognitivos con la ayuda de los profesores. Estos procesos se dividen en dos categorías *HOTS* y *LOTS*. *LOTS (Lower-Order Thinking Skills)* son las habilidades de pensamiento de orden inferior, como pueden ser ordenar, identificar objetos, compararlos y clasificarlos. *HOTS (Higher-Order Thinking Skills)*, son las habilidades de pensamiento de orden superior. El desarrollo de estos procesos cognitivos contribuye al éxito académico ya que consiste en emplear habilidades de solución de problemas como pueden ser analizar información, crear hipótesis y justificar respuestas. (P. Navarro, 2015, p. 20)

Cultura (*culture*)

La cultura en algunas ocasiones también es definida como ciudadanía o comunidad. Los estudiantes necesitan conocimientos sobre quienes viven en otras regiones o países. AICLE nos da oportunidades para presentarles una amplia gama de contextos culturales. Con esto se puede conseguir una integración de perspectivas diversas y un fomento de la tolerancia, que permitan desarrollar la conciencia de uno mismo y también del otro. Se quiere desarrollar estudiantes que tengan actitudes positivas y que tomen conciencia de las responsabilidades de la ciudadanía global, así como de la local. (P. Navarro, 2015, pp. 20-21).

Coyle defiende que: “El conocimiento o conciencia intercultural es fundamental en AICLE.” (2012, p. 42)

5.3. Drama

Dando un paso más, analizaremos el drama como instrumento fundamental para la adquisición de una lengua extranjera, en este caso la lengua inglesa. Como se ha podido observar, el *drama* nos permite a los maestros de Infantil añadir los principios fundamentales del Enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*), ya que tanto el *drama* como la enseñanza comunicativa de la lengua (*CLT*) comparten el mismo objetivo: mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

Yee (1990) defiende que cuando se enseña el inglés a través del drama, la apropiación y el significado son más importantes que la forma o estructura del lenguaje. Esto hará el que el aprendizaje del lenguaje sea más significativo y preparará al estudiante para situaciones reales de la vida (Yee, 1990). Según Mordecai (1985), aprender una segunda lengua puede ser estimulante y significativo cuando se combina con actividades dramáticas. Esta enseñanza atenderá a la diversidad de una mejor manera mejor que el enfoque tradicional para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (*EFL*), ya que, según Yee (1990), el problema de la habilidad mixta se reduce cuando se usan actividades dramáticas: “los estudiantes con mayor fluidez pueden tomar los papeles principales que requieren más comunicación oral, mientras que los estudiantes más flojos compensan su falta de habilidad lingüística a través de la comunicación paralingüística” (1990, 2001)

Según Vygotski (1982, p. 285), "el teatro está más ligado que cualquier otra forma de creación artística con los juegos, donde reside la raíz de toda creación infantil". Al parecer, esta suposición se ha tenido en cuenta en la mayoría de nuestras escuelas y gran parte de la comunidad educativa afirma que las técnicas dramáticas están presentes de alguna manera en cada aula de Educación Infantil. Por otra parte, diferentes autores han defendido su valor para la educación. Gavin Bolton (en (Dougill 1987) defiende que "el drama es una herramienta única, vital para el desarrollo del lenguaje". Por su parte, Yee (1990) afirma que el drama mejora la comunicación oral. Como instrumento comunicativo, el drama ofrece la oportunidad de usar el lenguaje significativamente y apropiadamente, ambos aspectos esenciales en la enseñanza comunicativa de la lengua (*CLT*). Maley y Duff (1978) añaden que el drama libera la imaginación y la energía. Además, según Fernández y Coil (1986), el drama anima a los estudiantes a ejercitar su sensibilidad e imaginación y esto les hace aprender de una manera más realista y

significativa. Otros autores han defendido que, al enseñar inglés a través del *drama*, el lenguaje se usa de manera significativa, ya que el *drama* contextualiza el lenguaje en situaciones reales o imaginarias (Mordecai, 1985). Además, Mordecai (1985) y Fernández & Coil (1986) también defienden las actividades de teatro como una forma de reforzar el lenguaje aprendido: "Ayuda a extender, retener y reforzar el vocabulario y la estructura de la oración" (Yee, 1990). Desde la perspectiva del maestro, el drama motiva al mismo a satisfacer las necesidades de los estudiantes y a comprender sus pensamientos y sentimientos (Mordecai, 1985). Además, da oportunidades al maestro para la retroalimentación constante (Yee, 1990) en un ambiente no agresivo, un aspecto esencial de los nuevos programas bilingües.

Según Paul Davies (1990), el teatro permite que los alumnos expresen su propia personalidad y recurran a sus capacidades innatas de imitación y expresión, lo que despierta su interés e imaginación. Por medio del teatro aprenden a ser flexibles, incrementan la confianza en sus propias capacidades y mejoran su motivación y madurez, a la vez de que no solo su mente está inmersa en el aprendizaje, sino que también deben implicarse físicamente a tal fin. El teatro trae al aula parte del mundo exterior. Davies (1990) afirma que el teatro permite acercar el libro de texto a la realidad aportando naturalidad a los diálogos y haciendo posible que los alumnos adquieran experiencia sobre cómo comportarse y solucionar situaciones comunes y de cierta complejidad. Al mismo tiempo, contribuye a que los alumnos enlacen el pensamiento con la expresión y creen situaciones para la escucha y la comunicación no verbal, favoreciendo activamente al desarrollo de la fluidez oral. Para todo ello, considera que si se utiliza como parte de la metodología aplicada a la enseñanza de la lengua, el teatro colabora al desarrollo de la competencia comunicativa, pudiendo dar lugar también a actividades de lectura y escritura.

Zyoud (2010) establece los juegos de rol (*role-play*), la mímica (*miming*) y la simulación (*simulation*) como las técnicas dramáticas más utilizadas en el aula bilingüe. Sin embargo, la técnica escogida en este Trabajo de Fin de Grado para ejecutarla en la tarea comunicativa final de la propuesta es *scripted play* o lo que es lo mismo, realizar representaciones siguiendo un guión establecido. Tal y como afirma Dougill: "Ayuda a los estudiantes a desarrollar su autoconfianza, autodisciplina y el trabajo colaborativo. Los guiones pueden ser utilizados de muchas maneras, tales como comprensión de

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

lectura, práctica de la fluidez, pronunciación, análisis del estilo y el lenguaje y trabajo del vocabulario" (Torrice, 2014-2015, p. 22).

Muszynska (2012, p. 236) ha investigado la conexión entre Drama y *CLIL*, que se da en dos aspectos principales: el primero es que tanto el drama como *CLIL* son vistos como fuerzas motivadoras en el aula; y la segunda es que ambos se caracterizan por los siguientes aspectos: importancia del contexto, situaciones de resolución de problemas (*problem-solving*), creatividad, motivación, desarrollo de habilidades críticas e interpretativas, autonomía, carácter transversal, se proporciona *input* o información comprensible (Krashen, 1982,1993) y desarrollo de diferentes funciones lingüísticas (*Basic Interpersonal Communicative Skills “BICS”*; *Cognitive Academic Language Proficiency “CALP”*) dependiendo de la situación.² Por lo tanto, queda claro que la inclusión del *drama* en la metodología bilingüe *CLIL* y en las aulas de Infantil no sólo facilita la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino que también permite trabajar la destreza social y cultural.

Dicho todo esto, vale la pena considerar si el drama se está utilizando en su mayor potencial en el aula bilingüe. Según Eggers: "los profesores que no tienen conocimientos acerca del drama lo evitan ‘aunque eso’ es descuidar una forma de literatura que (...) ha sido supremamente importante en el arte y la historia " (2006, p. 271). El mismo autor afirma que: "El drama es fundamental en toda cultura que conocemos, ahora y en el pasado (...) por este motivo, el drama merece un lugar mucho más importante en el plan de estudios" (p. 271). Por lo tanto, la formación de los profesores en las técnicas dramáticas debe convertirse en una prioridad (M. Navarro, 2005).

5.4. Storytelling

Aunque la narración de historias o “storytelling” no es un elemento central de este TFG se le dedica este punto porque resulta útil como tarea intermedia o posibilitadora

² Un ejemplo de la diferencia entre ambas es comparar el lenguaje del recreo con el de la clase. El lenguaje del recreo y de la calle se da cara a cara, con bastante apoyo físico y visual, gestos y otras formas de lenguaje corporal. El propósito es a menudo participar en actividades agradables, divertidas y sociales. Por otro lado, el lenguaje en clase suele ser más abstracto, utilizando un lenguaje curricular para facilitar el aprendizaje de la lógico-matemática, la lecto-escritura, las artes, o la tecnología. (Baker, 2011, p. 169)

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

encaminada a la consecución del propósito final de la propuesta; es decir, la dramatización (*scripted-play*) planteada como tarea comunicativa final.

El relato de historias se relaciona con las hipótesis sobre adquisición de lenguas extranjeras establecidas por Stephen Krashen (1985). Por ejemplo, el tipo de lengua empleado reúne muchas de las características que definen lo que Krashen denomina *comprehensible input*: es decir, discursos simplificados para ser comprendidos por hablantes no nativos, con abundantes repeticiones y clasificaciones, ritmo pausado y referente próximo. Por otro lado, la comprensión del relato puede facilitarse mediante ayudas visuales o ilustraciones, gestos, mímica, etc.

Investigaciones recientes (Toolan, 1988) muestran que mientras los niños de cuatro años son ya generalmente capaces de contar historias “a saltos” (ese tipo de historias en las que el niño pasa de un acontecimiento a otro de modo asistemático, dejando fuera hechos decisivos para comprenderlas). Los niños de seis ya captan las relaciones causales entre los distintos acontecimientos de la narración e incluso pueden reconocer implícitamente tres de sus componentes sustanciales (concretamente la orientación, o localización espacio-temporal en la que se sitúa la historia, el nudo argumental y la resolución final). Su capacidad para seguir, y consiguientemente disfrutar de los cuentos, aumenta igualmente con la edad. A veces, el deseo infantil de contar una historia que se conoce es la mejor prueba de cuánto la disfruta.

A continuación, se explicará la importancia del relato de historias en Educación Infantil siguiendo la teoría propuesta por J. J. Zaro y S. Salaberri en su libro *Contando cuentos* (1993). El empleo de la literatura como recurso para la enseñanza de lenguas extranjeras ha cobrado un protagonismo destacado recientemente. Por su capacidad de sugerir y estimular la imaginación, por la motivación que puede despertar y, sobre todo, porque proporcionan un contexto rico y significativo, los materiales y actividades desarrollados a partir de textos literarios constituyen un inmejorable vehículo de aprendizaje.

Al relatar, el profesor no tiene por qué ajustarse a los textos ofrecidos en el libro, sino que puede improvisar, modificar palabras, adaptar el texto, en definitiva, a su realidad y a la de sus alumnos. En lo que se refiere al progreso lingüístico, el relato del alumno debe constituir una actividad que conduzca a mejorar el uso fluido y espontáneo

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

de la lengua inglesa más que la corrección y precisión al hablarla. Todo ello tratando de transmitir la idea de que la hora del relato es relajada, divertida, informal. Contribuirá a conseguirlo el hecho de alterar la disposición física del aula, sentarse en círculo, y adoptar hasta donde sea posible una nueva personalidad, la del relator que solicita a sus oyentes que se involucren en el relato y traten de seguirlo.

Por todo ello, en opinión de Zaro y Salaberri (1993, pp. 2-3), los motivos por los que el relato de historias es útil en términos lingüísticos son los siguientes:

El entrenamiento en estrategias de audición. De éstas, quizás una de las más importantes sea la de oír buscando la idea o argumento principal del texto (lo que en inglés se denomina *listening for gist*), lo que implica transmitir la idea de que no es necesario entenderlo todo.

La adquisición de nuevo vocabulario. La mayoría de los nuevos términos aparecen perfectamente contextualizados y se suelen repetir más de una vez, con lo que se proporciona más de una oportunidad para captar el significado. Por lo que se refiere a estructuras gramaticales, las incluidas en los cuentos deben considerarse primordialmente como fórmulas, es decir, expresiones que han de ser objeto de un aprendizaje progresivo que se basará en su frecuente utilización en contextos apropiados.

El desarrollo de la competencia literaria del alumno. Es decir, la capacidad para comprender y disfrutar de la literatura, que constituye un conjunto de estrategias y habilidades adquiridas a lo largo de la vida básicamente por medio de la lectura extensiva.

El intercambio comunicativo que implica. Contar historias es una actividad que requiere siempre cierta interacción entre la persona que cuenta y su receptor, o entre éste y los demás oyentes. El narrador puede solicitar la colaboración del receptor en múltiples ocasiones, para que resuma lo contado hasta el momento, para que exprese una opinión etc.

La motivación. Si la historia tiene suficiente interés y se cuenta de manera atractiva, lo normal es atraer la atención del niño hasta el final. La motivación se considera hoy en día como crucial en todo proceso educativo como facilitador del aprendizaje.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

El estímulo y el desarrollo de la imaginación. Tanto el carácter interactivo del relato como la recreación de escenarios y personajes o las sugerencias implícitas en la narración son factores que fomentan la creatividad e inventiva de los alumnos.

6. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Según Chauan (2004, p. 1), "muchas veces la enseñanza del idioma inglés no cumple con sus metas" y eso sucede porque se descartan los aspectos sociales, culturales, emocionales y lúdicos. En los puntos siguientes se propondrá una propuesta didáctica innovadora diseñada para un aula de 3º de Infantil del colegio San Vicente de Huesca consistente en diferentes sesiones basadas en el *drama* de carácter socio-cultural aplicado en la metodología CLIL. Conviene aclarar que "El drama no solo hace referencia al producto (la actuación) sino también a la parte del proceso de la enseñanza del lenguaje" (Phillips, 2003, p. 5).

6.1. Task-based learning

El método de trabajo utilizado en esta propuesta para plantear las sesiones va a ser el *Task-based learning (TBL)* o aprendizaje basado en tareas. Como tal, el TBL puede considerarse una rama del enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de la lengua (CLT) que busca involucrar a los alumnos en un uso auténtico del lenguaje.

Existen varias definiciones de tarea. Como se ha apuntado anteriormente, una de ellas es como sigue: “Una tarea es una actividad que requiere que los alumnos usen el lenguaje poniendo la atención no en la forma sino en el significado para conseguir un objetivo” (Bygate, Skehan and Swain, 2001 p.3). Por su parte, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. En cuanto a Nunan, éste considera que es “una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma” (1996, p. 10). Si el proceso de

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

enseñanza-aprendizaje se organiza en actividades comunicativas, las cuales promueven e integran diferentes procesos relacionados con la comunicación, se podrá usar y establecer una metodología activa, en la que los alumnos tengan que utilizar estrategias para solucionar los problemas que aparezcan con la tarea propuesta.

Por lo tanto, el aprendizaje basado en tareas (*task-based learning or TBL*) es un método de trabajo basado en la realización de una serie de tareas alrededor de una tarea central que se utilizan como unidad de planificación y en las que el lenguaje estudiado (inglés) está determinado por lo que sucede a medida que los estudiantes la completan. La lección, según J. Willis (1996) sigue ciertas etapas: pre-tarea (*pre-task*), ciclo de tareas (*task-cycle*) y post-tarea. (*post-task*). Todas ellas tienen claros resultados de aprendizaje. El lenguaje se utiliza para comunicarse y para ‘hacer cosas’ con el mismo, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje en *TBL* es auténtico y significativo.

Pre-tarea (Introducción al tema). El maestro introduce el tema y les da a los alumnos instrucciones claras sobre lo que tendrán que hacer en esta etapa de la tarea. Además, puede ayudar a los alumnos a recordar algunas palabras o estructuras sencillas que puedan ser útiles para el desempeño de la tarea principal (Willis 1996, pp. 42-46).

Ciclo de tareas. Los alumnos realizan la tarea principal (generalmente un ejercicio de lectura o escucha o un ejercicio de resolución de problemas) en parejas o en pequeños grupos. A continuación, preparan un informe para toda la clase con la ayuda de la maestra explicando lo que han hecho. Finalmente, presentan sus conclusiones a la clase en forma hablada o escrita. (Willis 1996, pp. 52, 55).

Post-tarea (Análisis - Práctica). Su finalidad consiste en encontrar los principales problemas y buscar soluciones con una actividad. Dependiendo de lo que ocurra en la tarea previa y en la tarea, el análisis y la práctica serán diferentes. De esta manera, se comprobará la comprensión de los niños mientras realizan una práctica independiente, brindando oportunidades a través de preguntas o haciéndoles recrear las tareas (por ejemplo, volver a contar una historia a través de la representación). La retroalimentación (*feedback*) constructiva sobre la actuación y rendimiento de los niños es apropiada en este momento (Willis 1996, p. 102).

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

6.2. Contexto del centro escolar y del aula

La propuesta didáctica está diseñada teniendo en cuenta las características del Colegio Público San Vicente de la ciudad de Huesca. El colegio se encuentra muy cerca de la Catedral y por lo tanto en pleno casco antiguo. Su dirección es la Plaza San Vicente, lo que explica el nombre de la escuela. Se caracteriza por ser el único colegio en la ciudad que oferta el Proyecto Bilingüe M.E.C. - British Council para la enseñanza de inglés. En la actualidad, cuenta con dos vías desde Educación Infantil hasta 6º de Educación Primaria, suponiendo un total aproximado de 422 alumnos/as repartidos en 19 aulas. Las relaciones del centro con las familias y los propios alumnos en general, son cordiales y no presentan ningún conflicto específico.

El modelo de educación que este colegio ofrece a la sociedad exige una acción coordinada del equipo docente y de todos los miembros que forman la comunidad educativa para proporcionar a nuestro alumnado una educación integral y armónica con su personalidad. Sus principios básicos son, según se recoge en el Proyecto educativo de centro (PEC), p. 28:

- La atención a la diversidad de todo el alumnado desde una perspectiva inclusiva y compensadora, a fin de dar respuesta a las necesidades educativas que se nos plantean.
- Potenciar en los ámbitos personal y social el desarrollo emocional y afectiva del alumnado.
- Desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para la resolución de problemas que se presentan en la vida cotidiana.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas, a través del progreso en la expresión oral, la lectura y la escritura tanto en español como inglés.
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de trabajo en todo tipo de aprendizajes.
- Promover una metodología de trabajo activo, participativa y globalizadora.
- Fomentar la convivencia para lograr la participación de la Comunidad Educativa de forma democrática.
- Fomentar una formación integral desde los puntos de vista intelectual, físico y afectivo-social.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

- Se impulsarán valores como: lealtad, honestidad, integridad, responsabilidad, autonomía, tolerancia, respeto, ayudando así a los alumnos a realizarse como personas responsables en el ejercicio y respeto de los deberes, derechos y libertades fundamentales en todos los ámbitos de la vida.
- Promover y potenciar la resolución pacífica de los conflictos.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en el ciclo de Educación Infantil, se llega a impartir hasta un 40% del horario lectivo en inglés, contando con profesorado nativo y profesorado con títulos avanzados en inglés. El programa Bilingüe M.E.C. - British Council implica en primer lugar el aprendizaje de la lengua inglesa con un enfoque diferente de la clase tradicional de inglés como lengua extranjera (EFL) y, en segundo lugar, una nueva metodología de la enseñanza de otras áreas curriculares a través del inglés. Todos los niños del Colegio San Vicente están inmersos en el idioma extranjero desde su primer día a través de una gran variedad de actividades adaptadas a su nivel e impartidas por profesores especializados como he comentado anteriormente. De esta forma, los niños se acostumbran a escuchar y entender a través de cuentos, canciones, teatros... y muchas cosas más. Se trabaja por proyectos en coordinación con las enseñanzas en castellano y el sistema ‘*Jolly Phonics*’ se usa para facilitar la enseñanza de la lectoescritura en inglés.

El aula de 5 años para la que se diseña esta propuesta didáctica la conforman un total de 18 alumnos, entre los que encontramos nueve niños y nueve niñas. Se encuentran distribuidos en 4 grupos de cuatro personas y dos grupos de cinco. Las mesas están colocadas de esta manera para trabajar en equipo y cooperativamente. Además, estando sentados así, todos los alumnos pueden ver la tanto la pizarra digital interactiva como la tradicional.

6.3. Justificación de la propuesta

Se va a intentar dar una dimensión práctica al marco teórico explicado anteriormente con una propuesta práctica. Está en línea con el ámbito socio-cultural del que hemos hablado en puntos anteriores y en el que queríamos focalizar nuestra propuesta ya que el *final purpose* se basará en la representación de una *scripted play* en inglés enfocada en

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

los roles de género desde la perspectiva de la igualdad. Dicho aspecto queda recogido en la Orden 28 de marzo de 2008 por la que se aprueba el currículo de Educación Infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, formando parte de la educación en valores democráticos de ahí su carácter transversal. A partir de ahora se denominará currículo de Aragón. La educación de género debe ser considerada de forma transversal no solo en currículo de Aragón sino también en los centros escolares donde se encuentra recogida en las propias finalidades de los PEC³ (artículo 121 LOE 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). También, en los objetivos sobre la educación en valores que se recogen en el PCE⁴ (artículo 16 del currículo de Aragón). De forma más concreta, la tenemos que considerar en las programaciones didácticas de ciclo en el apartado dedicado a la incorporación de valores democráticos como contenido de carácter transversal (artículo 17 del currículo de Aragón).

Dicho valor de la igualdad de género se presentará en la *task* de la propuesta a través del cuento *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* que servirá de base para llegar al objetivo clave (*final purpose*) de este TFG: la dramatización en la que los alumnos y el profesor trabajarán un *scripted play* como tarea comunicativa final. A partir de esta dramatización, los roles podrán ser entendidos de otra manera a la que estamos acostumbrados, pudiendo reflexionar sobre los estereotipos sexistas a la vez que usan y aprenden la lengua inglesa de una manera significativa y en un contexto real. Una formación libre de los roles de género es fundamental para que los más pequeños puedan desarrollarse en forma integral y equilibrada. El aprendizaje en equidad desde edades tempranas puede ayudarles a formarse como personas sensibles y capaces de plantear alternativas para una convivencia más pacífica y justa, reconociendo y respetando las diferencias y la diversidad.

Las maestras de Infantil tenemos la responsabilidad y la oportunidad de transmitir modelos adecuados de comportamiento que fomenten la convivencia, por lo que jugamos un papel de máxima importancia en fomentar cambios en los procesos de

³ PEC: El Proyecto educativo de centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. (LOE 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, art. 121. 1)

⁴ PCE: El Proyecto curricular de etapa se integrará en el Proyecto Educativo de Centro. Todas las decisiones adoptadas en relación con el PCE deberán orientarse a facilitar la consecución de los objetivos de la etapa en uno y otro ciclo. (Orden 28 de marzo 2008, art. 16)

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

socialización de nuestros alumnos, especialmente en la transformación de conductas y roles de género. Para ello se requieren mentes abiertas, flexibles y creativas, que hagan del cuidado una vivencia y práctica de aprendizaje en igualdad de oportunidades y derechos.

El tratamiento de la Coeducación⁵ en Educación Infantil es una tarea del claustro o equipo docente. Sin embargo, a nivel individual, se pueden establecer programas o propuestas de aula desde un punto de vista coeducativo. Para evitar la discriminación en función del sexo se seguirán un par de pasos a la hora de realizar dicha propuesta coeducativa:

- Sensibilización: difundir entre el profesorado y las familias el problema de la discriminación educativa entre ambos sexos, dejando claro que no se persigue el enfrentamiento entre los roles tradicionalmente masculinos y los femeninos, sino que se trata de dar una formación más completa a los niños desarrollando sus capacidades sin tener en cuenta los estereotipos sexistas.

- Información y análisis: el equipo docente busca las manifestaciones sexistas de su entorno cultural.

Por supuesto, en su realización se tendrán en cuenta los principios generales que se recogen en el currículo de Aragón, concretamente en el artículo 10, poniendo especial atención a los principios de globalización, papel activo del alumno, el juego y la organización de un ambiente agradable, donde espacios, tiempos y materiales jueguen un papel importante.

Como se ha explicado con anterioridad, a continuación se detallará cómo se va a articular esta propuesta a través del *task-based learning* basado en 3 etapas: *pre-task*, *task* y *post-task*. Dicha propuesta está diseñada para un contexto concreto en un centro real que se explica en el punto posterior y que va a contar de 5 sesiones de 50 minutos aproximadamente. La duración total es de cinco días comenzando el lunes 20 de noviembre - ya que se celebra el Día Universal del Niño en el que se promociona el bienestar y los derechos de niños y niñas- y finalizando el viernes 24 de noviembre. (ver Tabla 2).

⁵ Coeducación, según el Diccionario de la Real Academia Española, consiste en enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

Tabla 2. Temporalización y estructuración de la propuesta

Pre-task: Preparación		Task: Estableciendo relaciones		Post-task: Representación
1ª sesión	2ª sesión	3ª sesión	4ª sesión	5ª sesión
Proyección corto animado: “Mind Candy” (10 min)	<i>Brainstroming:</i> simbolismo del color rosa (10 min)	Presentación personajes a través de <i>flashcards</i> (10 min)	<i>Arts and crafts:</i> ficha para completar y colorear de la Princesa Carlota (25 min)	Representación dramática: <i>scripted-play</i> de la historia trabajada con anterioridad (50 min)
Presentación de las emociones a través de <i>flashcards</i> (15 min)	<i>Spontaneous performance:</i> historias tradicionales (30 min) y preguntas para introducir el tema de las diferencias de género (10 min)	Storytelling: “¿Is there anything more boring than being a pink princess?” (25 min)	Realización cooperativa de un mural para trabajar el valor de la igualdad (25 min)	
<i>Guessing and miming game</i> (25 min)		<i>Memory game or Pelmanism</i> (15 min)		
L. 20	M. 21	X. 22	J. 23	V. 24

6.4. Diseño de la propuesta

Lo que sigue es el diseño de la propuesta basado en la secuenciación de tres fases (*pre-task*, *task*, *pos-task*) con sus correspondientes sesiones y una explicación detallada de cada una de ellas: objetivos específicos teniendo en cuenta el currículo de Aragón, contenidos, materiales y recursos, así como la secuenciación de actividades y sus tiempos.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

6.4.1. Pre-task

La *pre-task* se divide en dos sesiones en las que se desarrollan tareas diferentes y separadas entre sí que suponen un primer contacto con el léxico y la preparación para el posterior desarrollo de la *task* o tarea principal.

Los objetivos específicos que se han diseñado y que se persiguen son:

- Mostrar interés por el uso de la lengua inglesa.
- Activar los conocimientos previos acerca de las emociones.
- Conocer y aprender el nombre de las cinco emociones básicas, así como comprender su significado.
- Ser capaz de asociar esas cinco emociones básicas con su color representativo.
- Ser capaz de seguir una serie de instrucciones para conseguir un producto final.
- Ser capaz de comunicar un mensaje concreto a través de la expresión dramática (*mime*).
- Ser capaz de asociar la representación gestual y corporal de una emoción con su correspondiente concepto.

Los contenidos que los niños adquieren son los siguientes:

- Iniciación en el uso del vocabulario acerca de las emociones: *happiness, sadness, horror, anger, disgust*.
- Repaso en el uso del vocabulario de los colores: *yellow, blue, purple, red, green*.
- Iniciación en la gramática de masculino/femenino (*boy/girl, he/she*) para realizar preguntas sencillas de identificación (*Is it a....?*)
- Comprensión de las instrucciones ofrecidas para la realización de la actividad *guessing-game*.
- Asociación de las emociones con acciones físicas a través de la expresión dramática (*mime*).

Los recursos y materiales que se utilizan son:

- Corto "*Mind Candy*" de la página web *Youtube*. (ver ANEXO 1)
- 5 *flashcards* de las cinco emociones y los cinco colores.
- Cuerda para atar la *flashcard* en la frente

En cuanto a la temporalización de la *pre-task*: tiene una duración de dos días o dos sesiones, del 20 al 21 de noviembre inclusive, dedicando un total de 1 hora y 40 minutos.

La primera sesión de la *pre-task* se compone de las siguientes tareas:

1. Presentación de las emociones

Las emociones se presentan sin un contexto definido, pues será más adelante cuando a través de la lectura y dramatización de la historia aparezcan de manera indirecta. Así pues, habiéndose trabajado anteriormente, los alumnos apreciarán la conexión que se puede establecer con los personajes que aparecen y sus sentimientos, siendo capaces de identificarlos y ponerles nombre.

Se le muestran al grupo-clase cinco *flashcards* (ver ANEXO 2) o tarjetas educativas, con el propósito de que conozcan las cinco emociones básicas que definen y caracterizan al ser humano: “*happiness, sadness, horror, anger, disgust*”. Les resultará más fácil aprenderlas ya que cada una se asocia a un color: “*yellow (happiness), blue (sadness), red (anger), purple (horror), green (disgust)*”. Estas *flashcards* contienen imágenes de cada una de ellas con su color y sus respectivos nombres, para que las puedan observar detenidamente y establecer asociación de palabra (nombre de la emoción) – imagen (color), desarrollando así *cognitive and thinking skills*.

El docente introduce la actividad de la siguiente manera: “*In this video we have seen five emotions. So, we are going to learn them. Come on, open your eyes and pay attention, please*”. Después, presenta las *flashcards* con ejemplos, así como con la entonación y el tono adecuados para facilitar su comprensión:

1. Happiness. “*Look at this flashcard. Do you know what emotion is it? It is happiness. Repeat please*”. “*What colour can you see? Yellow. Is it a boy or a girl? It is a girl. For example, you are happy when you go playing to the playground. So, do you like this emotion? Yes*”, “*Repeat, happiness*”

2. Sadness. Se muestra la segunda *flashcard* al grupo-clase. “*Do you know what emotion is? What colour can you see?, blue Is it a boy or a girl?, It is a girl. We feel sad when our dad or mom goes on a trip. Repeat, sadness*”.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

Y así con las otras tres emociones. Durante la siguiente ronda se muestran de nuevo las *flashcards* de manera desordenada para que los niños digan qué emociones son pudiéndose comprobar si han retenido las palabras y si asocian dicha palabra con su imagen y color correspondiente. Así conseguimos desarrollar *speaking, listening and social skills* repasando el vocabulario trabajado en cursos anteriores (*colours*) y aprendiendo nuevos conceptos en relación con el tema de las emociones. Estos contenidos mencionados se recogen en el Currículo de Aragón en el segundo ciclo de Educación Infantil (Orden 28 de marzo de 2008)⁶. También se trabaja la gramática de género, masculino/femenino (*boy/girl, he/she*) y estructuras gramaticales para hacer preguntas sencillas (*The verb to “be” + the subject + attribute*).

2. Proyección de un corto

Los cortos animados constituyen una herramienta didáctica motivadora y atractiva para los alumnos de Infantil, pues permiten trabajar en el aula a través de imágenes sin sonido la transmisión de un mensaje concreto. De esta forma, establecen asociaciones visuales, desarrollan la atención, así como asocian su contenido con las propias experiencias personales y sociales, asimilando y comprendiendo el mensaje que se transmite.

La finalidad de la proyección del corto animado “*Mind Candy*” es repasar de una manera divertida el nuevo contenido de las emociones a través de los personajes animados de la película de Disney “Del revés” (*Inside out*). Debido a la larga duración original del vídeo, se acota en el minuto 1’10, haciendo un rápido recorrido por todas las emociones y los correspondientes gestos que las definen. El video se extrae de la página web de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=A4WnSChz8cU&t=130s>.

Una vez que los niños se encuentran sentados en la alfombra formando un semicírculo, se les anuncia el visionado del corto: “*Please, sit down on the mat because we are going to see a video. Be quiet and pay attention carefully*”. Se hace uso de expresiones gestuales y movimientos para que les resulte menos complejo comprender el discurso. Durante su proyección se utilizan expresiones como éstas para tratar de

⁶ “Colours”: Área “ Conocimiento del entorno”, bloque I, cont. 2.

“Emotions”: Área “Los lenguajes: comunicación y representación”, bloque I, cont. 5.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

mantener la atención y curiosidad de los niños: *"Look at this, Wow, Attention to this, this is important, interesting. Do you remember this emotion?"*

3. Guessing game

Por último, con el fin de asegurar la interiorización de estas cinco palabras, así como de la gramática anteriormente explicada de un modo divertido y motivador, se lleva a cabo un juego sencillo de *mime-play* denominado *guessing game* o juego de adivinar a través del mimo. John Dougill (1987) hace referencia a la mímica como "una representación no verbal de una idea o una historia mediante el gesto, el movimiento corporal y la expresión" (citado en Davies, 1900, p. 90).

El desarrollo del juego sigue este esquema: dos alumnos salen al centro de la asamblea, uno tendrá en su frente una *flashcard* de las 5 emociones que han trabajado previamente (ver ANEXO 2). Su rol consistirá en adivinar de que emoción se trata a partir de los gestos corporales así como de movimientos de otro compañero. Una vez que lo consigan, será el turno de otros dos compañeros.

La explicación del docente será la siguiente: *"Pay attention to me please. Now we are going to play a game about guessing. So, take your chairs and make a circle. Now, I need two volunteers. For example, Pablo and Marta, come to the center of the circle. Pablo, you have to hold on your forehead one flashcard of the different emotions that we have previously studied. Pablo can't see his flashcard, so he must guess looking at Marta what emotion it is. Pablo can ask simple questions like: Is it red? Is it blue? Is it sad? and Marta has to answer making gestures and movements without words. Después de hacer en inglés las preguntas que crea convenientes y ver los gestos de Marta, dirá que emoción cree que es. For example: I think it's sad. A continuación, deberá enseñar la flashcard a la clase para que la maestra pregunte: Is it correct or not? Yes. Good! It's sad, Finalmente, Pablo y Marta elegirán a otros dos compañeros, por lo que una nueva pareja saldrá al centro y se volverá a jugar al juego. De esta manera, los niños establecerán preguntas sencillas en lengua inglesa a la vez que utilizan la expresión corporal, en este caso el mimo, para transmitir un mensaje determinado.*

Por otro lado, si los alumnos se equivocan, no les corregiremos de inmediato, sino al final del juego. Haremos uso de la reformulación, que es una forma indirecta de resolver

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

el problema, para que puedan entender el motivo y ser conscientes de ello. Por ejemplo, si un niño pregunta: “*Sadness?*” Le diremos: “*Is it sadness?*”

La segunda sesión de la *pre-task* se divide en las siguientes tareas:

1. Presentación diferencias de género

Los alumnos han aprendido anteriormente a través del corto “*Mind Candy*” que los colores transmiten significados y conceptos, ya que pueden representar emociones, sentimientos, sensaciones, etc. Sin embargo, el color rosa no ha sido trabajado con ninguna emoción, por lo que el docente les preguntará a sus alumnos: “*What do you think the color pink means?*” A partir de ahí hacen un *brainstorming* o lluvia de ideas de lo que a ellos les sugiere dicho color. Para darles ideas les formula preguntas como: “*What color are the clothes of the different characters in the stories (prince, princess)? Would it be boring to dress only in one color?*” De esta forma se obtienen las pistas y las claves para conocer en qué punto se encuentran y poder así continuar con esta propuesta coherente y ajustada a la realidad educativa. Así pues, una vez que hayan respondido todo lo que se les ocurra, les descubriremos el significado tradicional del color rosa: ingenuidad, bondad, ternura relacionándolo con las historias tradicionales de princesas y príncipes que ellos conocen: Cenicienta, Blancanieves, la Bella durmiente, etc. Al tratarse de un material al que están acostumbrados les costará menos interiorizar el concepto nuevo que se les quiere presentar acerca de los estereotipos sexuales que contienen dichas historias tradicionales y que tenemos que rechazar: los príncipes visten de azul y siempre son valientes y fuertes. Sin embargo, las princesas son débiles y necesitan un hombre que las salve. Además, siempre son bellas y visten de rosa.

2. Improvisación espontánea

Para entenderlo de una manera práctica y amena, el docente dividirá a la clase en dos grupos y cada uno de ellos representará una función teatral o *performance* de una historia tradicional de princesas y príncipes. El resultado mínimo que se espera es que al finalizar ambas representaciones comenten tres características o actitudes de las protagonistas en inglés. Dicha actividad se realizará mediante la utilización de la técnica dramática de improvisación espontánea, la cual consiste en que el docente introduzca

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

una situación concreta (en este caso, la historia de princesas y príncipes que hayan elegido) para que los alumnos la resuelvan en el momento practicando el idioma y desarrollando sus propias habilidades comunicativas. Además de dicha técnica, podrán hacer uso de expresiones gestuales, fomentando así tanto el uso de la imaginación como de la creatividad, y permitiendo crear un ambiente propicio para el disfrute y el aprendizaje significativo. Cada grupo dispondrá de 15 minutos de tiempo para presentarlo al resto de compañeros. El objetivo de las improvisaciones es que los niños representen situaciones desconocidas, es decir, que no han sido preparadas previamente. Se consigue con la manifestación del lenguaje oral y la actividad física al mismo tiempo pudiéndose implementar en el aula de dos maneras diferentes, como señala Davies (1990, p. 94-95). Aparte de la improvisación espontánea utilizada en esta sesión, existe la improvisación preparada, en la cual primero se estructura el argumento de la historia de manera cooperativa para después escenificarla.

A partir de esa improvisación espontánea de dos historias tradicionales dedicamos un tiempo de vuelta a la calma y de análisis, preguntándoles: *“Which emotions, ideas and feelings does this story evoke? Tell me at least three. You can think about the emotions that we have worked with the video and the guessing game.”*. And *“do you identify with the protagonist? Why/Why not? Do you think there are differences in the characteristics of the characters in traditional stories and modern ones?”*

Finalmente, el docente les realizará una pregunta clave que enlazará muy bien con la siguiente sesión. Dicha pregunta será: *Do you think there are things that only girls can do and viceversa?* Los alumnos darán ideas, y la maestra les dirá: *Tomorrow we will discover it!*

6.4.2. Task

A lo largo de la *task* o tarea principal los niños van a demostrar que están preparados para poner en práctica todos los contenidos que se han trabajado previamente más otros nuevos que van a aprender. Se utiliza un cuento como tarea intermedia o posibilitadora de la tarea comunicativa final, y en donde focalizamos la importancia del presente TFG, es decir, la dramatización de parte de una historia conocida para los alumnos siguiendo la técnica de *scripted play*.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

Los objetivos específicos que se han diseñado y que se persiguen son:

- Introducir el nuevo vocabulario que aparecerá en la historia
- Activar el conocimiento previo de los alumnos
- Animar a que participen y se expresen oralmente
- Escuchar atentamente al cuentacuentos (el docente) para disfrutar de la historia
- Responder a las preguntas que formule el docente sobre la trama
- Recordar el orden en el que aparecen los personajes
- Asociar cada imagen de los personajes con su palabra correspondiente
- Comprender las instrucciones ofrecidas para la realización de la actividad *memory game or pelmanism*
- Comprender las instrucciones ofrecidas para la realización de la actividad de *arts and crafts*.
- Desarrollar la capacidad de relacionar imagen-palabra basándose en la destreza fundamental del *speaking*.
- Reforzar la memoria a través de las asociaciones visuales

Los contenidos que los niños adquieren son los siguientes:

- Iniciación en el uso del vocabulario nuevo: *fairy godmother, royal advisors, prince*.
- Repaso de vocabulario conocido: *princess, queen, king*.
- Repaso de vocabulario referente a las prendas de vestir: *hat, dress, gloves, shorts, T-shirt, shoes*
- Iniciación en la gramática de masculino/femenino: *boy/girl – he/she*
- Repaso de las 5 emociones básicas asociándolas con un momento de la historia determinado
- Transmisión del valor de la diversidad de género, evitando estereotipos sexistas

Los recursos y materiales que se utilizan son:

- *Flashcards* de los 6 personajes que aparecen en el cuento (ver ANEXO 3)
- El libro-álbum: “Is there anything more boring than being a pink princess?” (ver ANEXO 4)

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

En cuanto a la temporalización de la tarea principal:

La tarea principal se desarrolla durante el miércoles 22 y jueves 23 constituyendo las sesiones tercera y cuarta de la propuesta, teniendo una duración total de 1 hora y 40 minutos aproximadamente.

Durante la tercera sesión se desarrollan las siguientes actividades para el alumnado:

1. Actividad antes de la lectura

Se va a realizar una sesión de cuentacuentos o narraciones (*storytelling*) con actividades anteriores, durante y posteriores a la lectura. Principalmente, estas sesiones se basan en realizar una buena contextualización de la historia y en proveer de *input* comprensible que mantenga el interés de los alumnos durante todo el tiempo, asegurando que todos ellos entienden el lenguaje y adquieren la comprensión del vocabulario y las estructuras gramaticales que aparecen en la historia de manera significativa. Su utilización se justifica en el Currículo Aragonés en el área "Los lenguajes: comunicación y representación", Bloque I a), cont. 5 y 6 y Bloque I c), cont. 1 y 4

En primer lugar, presentamos los personajes principales de la historia a través de *flashcards* (ver ANEXO 3) o tarjetas educativas. El vocabulario que van a trabajar es: *princess, queen, King, fairy, royal advisors, prince*. La explicación del docente será la siguiente: “*Please, sit down on the mat because I’m going to ask you some questions. Pay attention carefully*”. Enseñaremos las *flashcards* en orden diferente al que aparece en el cuento ya que posteriormente haremos una actividad que consista en saber poner los personajes en orden. La pregunta con todas las *flashcards* será la misma: “*Do you know what is it? It’s a girl and she is a princess*”. Quizás cierto vocabulario como *princess, queen or king* lo conozcan, pero además aprenderán otro nuevo como: *fairy, royal advisors and prince*.

2. Storytelling

El relato de cuentos propiamente dicho sólo tiene lugar cuando el cuento se narra de cara a los alumnos, aunque el narrador puede ayudarse de ilustraciones, apoyos visuales, e incluso acciones y gestos que faciliten la asimilación y comprensión. Por este motivo, se utilizará la metodología TPR o "Total Physical Response" para remarca los action

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

verbs⁷ que aparezcan durante el relato. De esta manera los alumnos alternan el uso de la comunicación oral y la acción, coordinando de manera equilibrada las palabras y los movimientos físicos.

En este caso, el cuento que se va a leer se titula “*Is there anything more boring than being a pink princess?*” o lo que es lo mismo, “¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?” un libro-álbum ideal para trabajar la igualdad de oportunidades y la coeducación con nuestros alumnos y alumnas de Infantil.

La tradición de las historias de hadas, príncipes y princesas se rompe en este caso. Trata sobre Carlota, una pequeña princesa que hace preguntas y plantea dudas ante una realidad para ella aburrida y monótona. Princesas rosas, príncipes azules, sapos a los que hay que besar. Esta princesa sueña con otra realidad distinta a la que le es dada por tradición en los cuentos. Inconformista, Carlota imagina y se pregunta por otra forma de vivir, en la que las princesas no tienen que pasar el mal trago de besar a un sapo para descubrir si es un príncipe azul. Su ilusión es ser diferente, vivir las aventuras que los príncipes viven en los cuentos, rescatarlos a ellos de las garras del lobo, cazar a fieros dragones, volar en globo para vivir otras aventuras sin dejar de ser princesa o navegar quizá en busca de aventuras de piratas. Carlota intentó buscar una solución para poder ser feliz y cumplir sus sueños, sin importarle si eran acciones típicas de niña o niño, ya que ella quería. (ver ANEXO 5 para ver el texto completo de la historia). El docente realizará preguntas para comprobar la comprensión de esta última idea. “*What did Charlotte want? Do you remember? She was a girl who dreamed of hunting dragons, looking for treasures, swimming on dolphins or travel the Earth on a giant hot-air balloon. Charlotte did not want a Prince Charming.*”

Empezamos motivando a la lectura del cuento. Mostramos la portada y se les pide que predigan de qué creen que va a tratar la historia. Realizamos preguntas de presentación del cuento y de previsión de lo que puede ocurrir a partir de la portada. Por ejemplo, podemos formular preguntas como: *What appears on the cover? What appears on the back cover? What does the title suggest? What do you think will happen in this story?* (ver ANEXO 4).

⁷ "Action verbs": Área "Los lenguajes: comunicación y representación", bloque I a), cont. 1, 2, 6.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

A continuación, empezamos la lectura de la historia página a página con la entonación y ritmo adecuados. Después de leer cada una de ellas mostramos el dibujo. Nos paramos en momentos importantes de la lectura en los que recalcaremos las emociones que siente la protagonista, y que sabrán decir porque las habrán trabajado anteriormente. *“What emotion appears here? Sadness! Good! Sadness because she didn’t want a Prince she want to looking for treasures”*. *“And now what emotion appears here? Disgusted! Fantastic! Charlotte didn’t want spent her days kissing frogs”*.

3. Actividad posterior a la lectura – Memory game (Pelmanism)

Después realizarán el juego popular conocido como *memory game*, también se conoce como Concentración o Memoria. Según la página <https://www.pagat.com/misc/pelmanism.html>, en Gran Bretaña se llama *Pelmanism* después de que Christopher Louis Pelman fundara el "Instituto Pelman para el Desarrollo Científico de la Mente, la Memoria y la Personalidad" en Londres en 1899. De este modo, queda reforzada la memoria a través de las asociaciones visuales así como se interioriza el vocabulario trabajado antes de la lectura del cuento.

En el *Memory game* se puede usar cualquier clase de cartas, siempre que la parte trasera sea en todas cartas igual, tratándose de hacer parejas con las caras se puedan hacer parejas. Se trata de relacionar palabra con imagen. El discurso del docente será: *“Look at the flashcards on the floor. We are going to play a memory game. You have to look for two equal images: 2 princesses, 2 queens, 2 kings, 2 fairies, royal advisors and 2 princes. Do you remember it? At your turn you turn face up two flashcards of your choice from the layout. If they match, you take these two cards, store them in front of you, and say the correct name of the image. If they do not match, you turn them face down, without changing their position in the layout, and it is the next player's turn”*.

La subdivisión de tareas en la cuarta sesión se plantea del siguiente modo:

1. Ficha para completar y colorear

Se lleva a cabo una actividad de manualidades o *arts and crafts* consistente en un *listen and do* para potenciar la comprensión auditiva de los niños ya que tienen que seguir una

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

serie de instrucciones ofrecidas por el maestro de manera secuenciada y formuladas en la forma verbal del imperativo, a la vez que dan rienda suelta a su imaginación y creatividad coloreando como deseen a la Princesa Carlota. Su utilización se justifica en el Currículo Aragonés en el área "Los lenguajes: comunicación y representación", Bloque I a), cont. 3 y 6 y Bloque III, cont. 4.

La estructura de la tarea es la siguiente: se divide a la clase en dos equipos. Seguidamente, se le reparte a cada niño un folio en el que aparece una ilustración de la Princesa Carlota (ver ANEXO 6) para que “la vistan”, es decir, le dibujen la ropa que le falta atendiendo a una serie de pasos que son explicados por el maestro, escuchando con atención porque cada equipo tiene unas instrucciones diferentes. Se utiliza el vocabulario de las prendas de ropa al que están acostumbrados de cursos anteriores: *hat, dress, gloves, shorts, T-shirt, shoes*. Además, se gesticula para explicar de la manera más gráfica posible el significado de los conceptos mencionados y se dibuja en la pizarra aquello que los niños no entienden o no saben cómo reflejarlo. Las instrucciones de cada equipo se van alternando de tal forma que todos los equipos confeccionan la silueta de la Princesa en el mismo período de tiempo.

“Do you have the piece of paper and the pencil on your hand? You can see the head of the princess. Listen carefully to my instructions. Each team must draw what I say. Let’s start! Team number 1, draw a T-shirt. Team number 2 draw a hat. Team number 1 draw a pair of shorts. Team number 2 draw a dress. Team number 1, draw a pair of shoes. Team number 2, draw a pair of gloves”.

Finalmente, podrán colorear a la Princesa Carlota como deseen. Una vez que terminan, la recortan y escriben su nombre por detrás. El docente las recoge para realizar la tarea posterior que se va a explicar a continuación.

“Colour the Princess as you want. When you have finished, cut the Princess figure and write your name behind it”.

2. Realización del mural

Se tratará de realizar una tarea cooperativa pegando todas las siluetas de la Princesa Carlota y creando un mural con todas ellas. Dicho mural lo colgarán en la pared de la clase como muestra de que han comprendido la moraleja de la historia: comprender la

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

importancia de evitar los estereotipos sexistas en todas las esferas de la vida, así como la idea de luchar por nuestros sueños. El mural tendrá escrito el título en inglés: *Is there anything more boring than being a pink princess?* Entre todos escribirán las letras del título, y en aquellas en las que tengan dificultad les ayudará el docente.

6.4.3. Post-task

La *post-task* supone la tarea comunicativa final de la propuesta, en la que se consolida el aprendizaje, haciendo uso de la herramienta didáctica del drama y del lenguaje oral. Se escoge en concreto la representación guionizada o *scripted play* porque da la oportunidad al alumno de practicar la lengua inglesa de una forma motivadora, dramatizando a través de un dialogo entre iguales parte de una historia que han trabajado previamente y que por tanto les resulta familiar. Mediante dicho dialogo, que se presentará posteriormente, se intenta conseguir los objetivos generales de etapa que se reflejan en la LOE 2006:

- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión
- g) Iniciarse en el movimiento, el gesto y el ritmo.

De una manera más concreta, en el ámbito autonómico, la expresión dramática se justifica en el currículo de Aragón (Orden 28 de marzo 2008) en el área los Lenguajes: Comunicación y Representación, en los objetivos generales de etapa 2 y 8, y en el Bloque IV. Lenguaje corporal con los contenidos 1, 2, 3 y 4. Por otro lado, la enseñanza de la lengua inglesa queda también reflejada en el área los Lenguajes: Comunicación y Representación, pero esta vez en los objetivos generales de etapa 3 y 4, y en el Bloque I. Lenguaje verbal a) con los contenidos 5 y 6, y Lenguaje verbal c) con el contenido 5.

Los objetivos específicos que se pretenden conseguir a lo largo de la *post-task* son:

- Entender en qué consiste un *scripted play* y disfrutar dramatizando parte de una historia

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

- Desarrollar *speaking skills* a través de preguntas y respuestas sencillas en la lengua inglesa
- Repasar el vocabulario trabajado en el cuento: *princess, queen, king, royal advisors, fairy, prince*.
- Aprender la siguiente gramática: *I want to do this/ I do not want to do that; I can do this or that*.
- Mostrar interés por interpretar personajes
- Potenciar la comunicación-no verbal a través de las expresiones faciales y gestuales
- Potenciar el trabajo cooperativo y la participación de todos los niños
- Ser conscientes de los roles sexuales y de la importancia de evitar estereotipos sexistas

En cuanto a la temporalización:

La *post-task* se lleva a cabo el viernes 24 de noviembre y constituye la quinta y última actividad, teniendo una duración de 50 minutos aproximadamente.

En la quinta y última sesión se desarrolla la siguiente actividad:

1. Representación dramática, *scripted play*

La expresión corporal en la etapa de Infantil hay que abordarla desde el punto de vista del lenguaje y de la dramatización. De esta forma se puede incidir en el aspecto comunicativo que se le debe de dar. La modalidad de drama que se ejecuta de *scripted play*, en la que los alumnos realizan una representación verbalizando frases cortas. Dicho *scripted play* parte de una historia trabajada con anterioridad (*Is there anything more boring than being a pink princess?*), realizándose una pequeña representación en la que los niños adoptan el papel protagonista y se fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa así como la interiorización de los contenidos de una manera lúdica.

Antes de comenzar, se realizará un pequeño juego para reforzar la estructura de “*want/can*” que aparece en el *scripted play* en el que podrán contar cosas (*action verbs*) que pueden hacer en su vida normal. La explicación del juego por parte del docente

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

será: *"Now, we are going to play. For example Juan, stand up and say one thing you can do. Juan says: I can clap my hands!"* (mientras realiza la acción). Seguidamente, el docente pregunta: *"Can you do it?"* y todos los alumnos responden al unísono: *I can do it!* Este juego resulta muy útil para trabajar *action verbs* de una manera sencilla y divertida a la vez que potencian su expresión corporal.

Desarrollo: La maestra divide a la clase en 3 equipos, asignándoles a cada uno un número: equipo 1, equipo 2 y equipo 3. Como son un total de 18 alumnos, cada equipo está formado por seis personas que es el mismo número de personajes que aparecen en el cuento. Estos seis personajes son: *princess, queen, king, fairy, royal advisors, prince*. Los alumnos de cada grupo eligen a los personajes al azar levantando las *flashcards* que han utilizado anteriormente en el *memory game* de la *task*, quedando asignado de esta forma un personaje para cada uno de ellos. Para que la representación sea lo más verosímil al cuento posible se les dan a los niños disfraces y accesorios, principalmente porque disfrutan disfrazándose, convirtiendo la representación en algo significativo; y, en segundo lugar, porque de esta forma pueden meterse en el papel, empatizando más con el personaje que si la representación fuera con la ropa habitual. El dialogo lo ha preparado la maestra previamente, seleccionando lo más importante de la historia, y utilizando estructuras sintácticas que se repiten (podemos comprobarlo en el dialogo que se expone a continuación) lo que facilitará la memorización de las mismas. La maestra será la narradora y el dialogo que propone a los alumnos para trabajar la *scripted play* es el siguiente:

- Narradora: *Charlotte was a pink princess, with her pink dress, her closet full of pink clothes and a bedroom with pink bed, linens and pillows. But Charlotte was tired of pink and of being a princess.*

La siguiente secuencia se repite tres veces primero con la reina (*queen*), luego con el rey (*king*) y finalmente con los consejeros reales (*royal advisors*).

Ejemplo:

- Charlotte: *I don't want to be a pink princess anymore. I want to travel, play, run and jump. And I want to dress in red, green, purple...*

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

- My queen: *Princesses are like roses, fragile flowers whose petals would not resist a blow of air.*⁸

- Charlotte: *But mom (o nombre de los otros personajes), I am not a flower. I am a child.*

(A continuación entran en acción el hada y el príncipe)

- Fairy: *It is true; princesses are not flowers and from now on they can be what they want to be.*

- Narradora: *Everyone clapped except for one Prince who with a very cold face*

- Prince asked: *And now what do we Princes do?*

- The fairy thought about it before she answered: *If you want, you could dress in pink.*

- Narradora: *All the princesses in the kingdom stopped being princesses and started to travel, play, run and jump, and of course, they forgot pink dresses and started dressing in red, green and every color of the rainbow.*

Dicho diálogo se realiza un total de 3 veces, por lo que todos los niños son partícipes y protagonistas de la función, unas veces como actores en el escenario del aula y otras como espectadores. Esta idea queda refrendada en el currículo de Aragón (Orden 28 de marzo 2008) concretamente en el área de los Lenguajes: Comunicación y Representación, en el Bloque IV. Lenguaje corporal: “Sería interesante que también pueda contrastar de manera vivenciada los diferentes papeles de actor y espectador”. En este caso, como espectadores su función será observar a sus compañeros para posteriormente autoevaluar a cada grupo, rodeando el emoticono que ellos crean que se adapta más a la representación que han visto (ver ANEXO 7).

Debido a la innegable inclusión de las nuevas tecnologías (TICS) en el aula de Infantil, existe la posibilidad de que puedan aparecer imágenes de los alumnos durante la realización de determinadas actividades. Es por ello que se enviará una autorización a los padres o tutores legales en la que se solicite su consentimiento para la toma y publicación de tres grabaciones en las cuales aparecerán en grupo realizando la dramatización que se acaba de explicar. Por tanto, el objetivo de la grabación será

⁸ As this is a more difficult sentence, the teacher helps, explains and uses mimics (gestures and movements) in order to facilitate its comprehension and further memorizing.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

subirla al blog de la escuela ya que a los familiares les interesa saber qué tipo de dinámicas hacen sus hijos en la escuela. Estos tres videos irán acompañados de un resumen de las tareas más importantes que se llevan a cabo en esta propuesta. Además, su grabación servirá para que el docente pueda evaluar el grado de consecución de los objetivos por parte de los alumnos, así como la efectividad del modelo propuesto.

La actividad daría comienzo de la siguiente manera: *"Children pay attention to me please. We are going to act out a performance as if we were actors. Do you remember the main characters of the story "Is there anything more boring than being a pink princess? they are! princess, prince, queen, king, royal advisors and fairy. Firstly, we are going to divide in 3 groups. Now every child is going to choose one flashcard without looking. In this way we are going to know what character we are going to be. Secondly, disguise yourselves with crowns, magic wands, capes, wings depending on your character. Finally, there will be one team on the stage each time, as there are three teams, we will do three times. For example, team number 1 come to the stage please. Are you ready? We are going to rehearse the performance. I help you, don't worry. The rest of you pay attention to the dialogue"*. El docente les recalca la importancia de trabajar cooperativamente, pues todos los alumnos van a participar, sirviendo el primer grupo de modelo para los otros dos grupos. Una vez finalizada la representación del último equipo, es decir del equipo 3, se dedica un tiempo para relajarse y compartir la experiencia vivida, a través de diferentes preguntas que formulará el maestro. Preguntas como: *How have you felt while performing? Have you liked being that character? Would you like to be a different one?*

7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Quisiera comenzar esta sección final señalando que este Trabajo Fin de Grado pretende ser innovador y debe tomarse no solo como una propuesta de tareas comunicativas sino como una nueva perspectiva que llevará a los alumnos de Infantil a una comprensión más profunda de la lengua inglesa y del mundo que nos rodea.

La mayoría de docentes están de acuerdo en que la educación artística es una base importante para el aprendizaje de una lengua extranjera, y aunque todas las artes pueden ayudarnos a ello, el drama ofrece algunos beneficios únicos. El problema que se plantea es que muchas de las tendencias actuales de la educación bilingüe en Infantil descuidan lo que conocemos como la cuarta C de la metodología *CLIL*: cultura, comunidad, ciudadanía etc. y algunos elementos como la comprensión del mundo y el análisis de la realidad, igualdad y respeto por los otros, afectividad etc., resultando innegable la necesidad de plantear actividades que desarrollen una competencia comunicativa efectiva que les proporcione a los alumnos las herramientas que necesitan para participar en todas las esferas de la vida (vida íntima, vida familiar, vida social, etc.). Ante este problema, el *drama* debería ocupar un papel relevante en los contextos educativos bilingües ya que está directamente relacionado con las “cuatro Cs” de la metodología *CLIL*, tal y como queda reflejado en el marco teórico. Por lo que podemos afirmar que el *drama* se inserta plenamente en la metodología *CLIL* al fomentar la interacción entre los alumnos mediante conversaciones auténticas y proporcionar ocasiones significativas de uso de la lengua que se aspira a aprender, en este caso concreto el inglés. Ello nos lleva a considerarlo en el diseño de la propuesta como un instrumento fundamental para la adquisición de una lengua extranjera dado que contribuye al logro de la competencia lingüística, favoreciendo el desarrollo social, intelectual y emocional de los alumnos, respetando siempre las fases naturales en la adquisición del lenguaje. Asimismo, su integración supone un aumento de la autoestima y motivación del alumno ya que el proceso de aprendizaje se transforma en algo divertido y con lo que disfruta. En esta ocasión se escoge la actividad dramática de *scripted play* para ejecutarla en la última sesión (*post-task*) de la propuesta planteada ya que demostrará la comprensión del valor de la diversidad sexual, así como del vocabulario y estructuras sintácticas de la lengua inglesa que se han trabajado anteriormente con la lectura de la historia y el resto de sesiones. Su grabación servirá

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

para evaluar el grado de consecución de los objetivos por parte de los alumnos, así como su efectividad.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Disposiciones legales estatales

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E. de 4 de octubre de 1.990)

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. (B.O.E. de 4 de mayo de 2006)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E. de 10 de diciembre de 2013)

Disposiciones legales autonómicas

Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOA, 14 de abril de 2008)

Orden de 14 febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón (PIBLEA) a partir del curso 2013/2014.

Bibliografía y webgrafía

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd Edition. Consultado el 22 de septiembre de 2017. Recuperado de: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/10/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>

Breidbach, S. & Medina-Suárez, J. (2016). “Teachers’ Perspectives on CLIL and Classroom Innovation in a Method based on Drama Games”. *Estudios sobre Educación*, 31, 97-116.

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (Eds.). (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. London, UK: Longman.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

CEIP San Vicente Huesca. “40% del horario lectivo en inglés”. Consultado el 9 de noviembre de 2017. Consultado el 8 de noviembre de 2017. Recuperado de: <http://ceipsanvicente.catedu.es/>

Chauan, V. (October, 2004). “Drama Techniques for Teaching English”. *The internet TESL journal*, Vol. X, No. 10. Consultado el 29 de septiembre de 2017. Recuperado de: <http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>

Coyle, D., Hood P., & Marsh D. (2012). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Davies, P. (1990). “The use of drama in English language teaching”. *TESL Canada Journal*, 1, 87-97.

Dougill, J. (1987). *Drama activities for language teaching*. London: Macmillan.

Eggers, W. (2006). *Teaching Drama: a Manifesto*. Durham: Duke University Press.

Fernandez & Coil. (1986). “Drama in the classroom”. *Practical Teaching* 6 (3), pp.18-21.

Hymes, D. (1972). “On communicative competence”. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-93.

“Intensamente cortos I Mind Candy” (2016). Consultado el 12 de noviembre de 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=A4WnSChz8cU&t=130s>

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Harlow: Longman.

Maley & Duff. (1978). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marsh, D. (2000). En D. Marsh y G. Langé (Eds.), *Using language to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.

Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A-K. (2001). *Profiling european CLIL classrooms. Languages Open Doors*. Finland: University of Jyväskylä.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

- Mehisto, P., Frigols M J., and Marsh D. (2012). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Mordecai, J. (1985). “Drama and Second Language Learning”. *Spoken English*, 18 (2), pp.12-15.
- Muszynska A. (2012). “Drama method and corpus linguistics in CLIL: the power of connection. An example of practical application in action research project "Lord of the Flies" for Secondary School Level”. En R. J. Breeze, *Teaching Approaches to CLIL*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 235-248.
- Muszynska, A., Galazka, A. (2017). “Teacher Education through Drama. CLIL Practice in the Spanish Context”. *Estudios sobre Educación*, 32, 179-195.
- Navarro, M. (2005). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Navarro, P. (2015). *Metodología AICLE: Diseño Curricular y Aplicación en el Aula de Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Zaragoza. Consultado el 30 de septiembre de 2017. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/31783?ln=es>
- Navés, Teresa & Muñoz, Carmen. (2000) *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. Jyväskylä, Finland: UniCOM.
- Nicolás, S. (2011). “El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial”. *Encuentro*, 20, 102-108.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press, Madrid.
- Pérez Vidal, Carmen. (2011). “Entrevista a Carmen Pérez Vidal”. *RedELE: revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, 22, 1-6.
- Pérez, Isabel (2016). “Principios básicos de AICLE/ CLIL”. Consultado el 29 de septiembre de 2017 de http://www.isabelperez.com/clil/clicl_m_2.htm

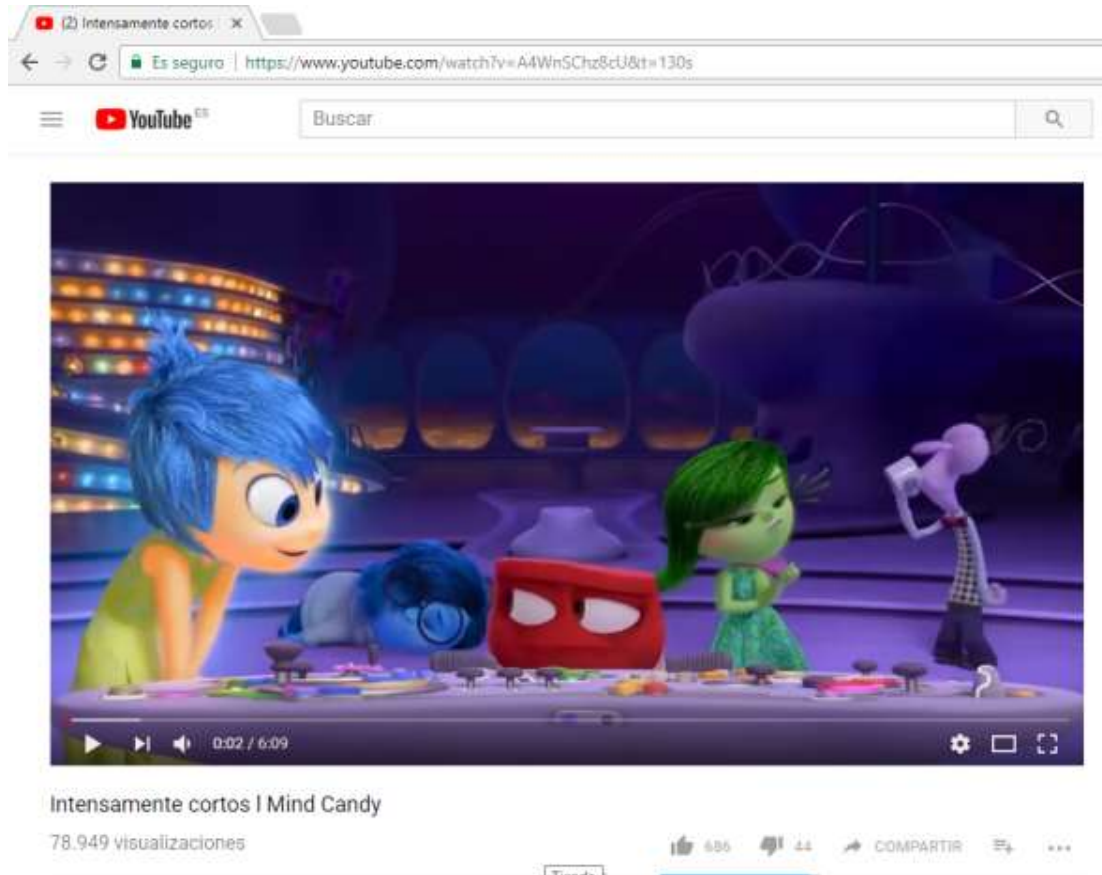
“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

- Phillips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Sauvignon, S. (1983). *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Toolan, M.J. (1988). *Narrative: A Critical Linguistic Introduction*. Londres: Routledge.
- Torrice, F. (2014-2015). *Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 15 de septiembre de 2017. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/32553/>
- Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. España: Acal Editor.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman
- Yee, W. (1990). *Drama in Teaching English as a Second Language - A communicative approach. The English Teacher Vol XIX*. Malaya: University of Malaya. Consultado el 15 de septiembre de 2017. Recuperado de: <http://www.melta.org.my/index.php/11-melta-articles/151-drama-in-teaching-english-as-a-second-language-a-communicative-approach>
- Zaro, J.J. & Salaberri, S. (1993). *Contando cuentos*. Oxford: Heinemann.
- Zyoud, M. (2010). *Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English*. Consultado el 22 de septiembre. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/297013590_Using_Drama_Activities_and_Techniques_to_Foster_Teaching_English_as_a_Foreign_Language_a_Theoretical_Perspective

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

9. ANEXOS

ANEXO 1.



Gráfica 1 “Intensamente cortos I Mind Candy”

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

ANEXO 2.



Flashcard sadness



Flashcard anger



Flashcard happiness



Flashcard disgust



Flashcard fear

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

ANEXO 3.



Flashcard princess



Flashcard king



Flashcard queen



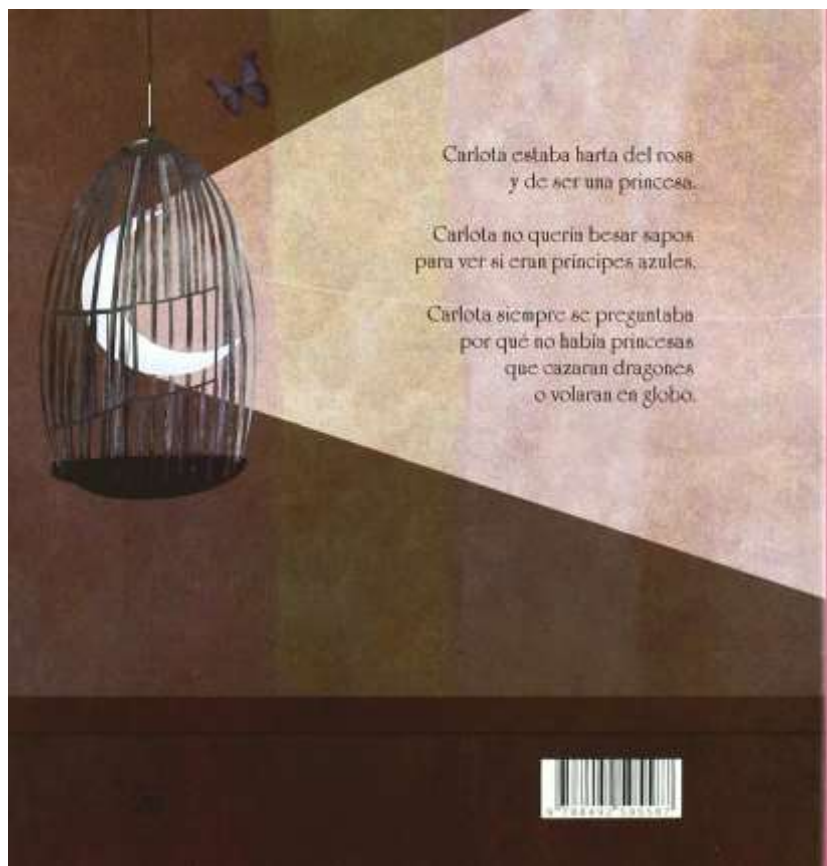
Flashcard fairy



Flashcard prince

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

ANEXO 4.



ANEXO 5.

STORY: Is there anything more boring than being a pink princess?

Charlotte was a pink princess, with her pink dress, her closet full of pink clothes and a bedroom with pink bed, linens and pillows. But Charlotte was tired of pink and of being a princess.

Princesses are so corny that a tiny pea hidden under a hundred mattresses makes them lose sleep. Charlotte, on the other hand, could sleep like a groundhog, even on top of an elephant.

One time she met a princess who spent her days kissing frogs in the pond to check if any of them would turn into her Prince Charming. But Charlotte did not want a Prince Charming. Why are there no sea-sailing princesses looking for adventures? Or princesses who rescued princes from a wild wolf's claws? Or astronomist princesses who named each and every star in the universe? Or cook princesses who made chocolate cakes and marmalade cookies?

Charlotte was a child who dreamed of hunting dragons, looking for treasures, petting butterflies, untangling tangles, making paper planes, swimming on dolphins, chasing carrier pigeons and travel the Earth on a giant hot-air balloon.

But her mother was a pink Queen, with her pink dresses, her closet full of pink clothes and a bedroom with pink bed, linens and pillows. Like every Queen. And her father was a blue King, with his blue clothes, his blue job and blue life. Like every King.

- Why are you so serious, Charlotte? –her mother asked her one morning.

- Mom, I don't want to be a pink princess anymore. I want to travel, play, run and jump. And I want to dress in red, green, purple...

- My child – said the Queen – princesses are extremely delicate and should not leave the palace because they would get ill, and they should not run or jump because their pretty silk dresses would be ruined. And they should not dress in green or blue because those colors do not fit them. “Princesses are like roses, fragile flowers whose petals would not resist a blow of air”.

- But mom, I am not a flower. I am a child.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

The Queen thought about it and then answered: - You're right. They decided then to talk to the King.

- Dad, said Charlotte, I don't want to be a pink princess anymore. I want to travel, play, run and jump. And I want to dress in red, green, purple...

- My child – said the King – princesses are like roses, very fragile flowers whose petals would not resist a blow of air.

- But, dad, I am not a flower. I am a child. The King thought about it and then answered: - You are right. So the King sent for his advisors and Charlotte spoke to them:

- Royal advisors, I don't want to be a pink princess anymore. I want to travel, play, run and jump. And I want to dress in red, green, purple...

- Charlotte, said the advisors – princesses are like roses, very fragile flowers whose petals would not resist a blow of air.

- But I am not a flower. I am a child.

- Ooooooh! – said the advisors – you are so right. Then they decided to call in every King, Queen, Prince Charming, Fairy Godmother and advisors of the world. And all the princesses united said:

- We do not want to be princesses. We want to travel the world, play, run, jump and dresses in red, green and purple. And we are not flowers, WE ARE CHILDREN! No one knew what to say, until the oldest and wisest of the Fairy Godmothers:

- It is true; princesses are not flowers and from now on they can be what they want to be. Everyone clapped, except for one Prince Charming who, with a very cold face, asked: And now what do us Prince Charmings do?

- The old lady thought about it before she answered: If you want, you could dress in pink.

So one by one, all the princesses stopped being princesses and started to travel, play, run and jump, and of course, they forgot pink dresses and started dressing in red, green and every color of the rainbow.

“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

ANEXO 6.



“Drama” y “CLIL”: una nueva perspectiva para abordar la diversidad de género a través de la adquisición de la lengua inglesa en E. Infantil.

ANEXO 7.

SELF-EVALUATION	
Your name:	Your surname:
Circle one: TEAM 1/ TEAM 2	Circle one: 