



**Universitat**  
de les Illes Balears

## **TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

# **LAS TÉCNICAS DEL DRAMA COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA PROPUESTA PARA EL PROGRAMA DE ACOGIDA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL (PALIC)**

**Raquel González Gelabert**

**Máster Universitario en Formación del Profesorado**

**(Especialidad: Lengua Castellana y Literatura)**

**Centro de Estudios de Postgrado**

**Año Académico 2021-2022**

# **LAS TÉCNICAS DEL DRAMA COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA APLICACIÓN PARA EL PROGRAMA DE ACOGIDA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL (PALIC)**

**Raquel González Gelabert**

**Trabajo de Fin de Máster**

**Centro de Estudios de Postgrado**

**Universidad de las Illes Balears**

**Año Académico 2021-22**

Palabras clave del trabajo:

técnicas del drama, aprendizaje, lenguas, oralidad, PALIC

*Nombre del tutor del trabajo: Jesús Revelles Esquirol*

## Índice

1. Introducción	1
1.1. Justificación del trabajo	1
1.2. Objetivos del trabajo	3
2. Estado de la cuestión	4
2.1. El teatro en la educación secundaria	4
2.1.1. Beneficios de las técnicas teatrales en la educación secundaria	5
2.2. La importancia de la oralidad	6
2.2.1. La oralidad en la actividad teatral	8
2.2.2. Tipos dialógicos y sus elementos	9
2.3. Diferencias entre el teatro y la dramatización	11
2.4. Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC)	12
3. Propuesta didáctica	13
3.1. El vendedor de máscaras	14
3.2. ¿Qué podríamos hacer este fin de semana?	15
3.3. Conversación gestual	17
3.4. Protagonistas y antagonistas	18
3.5. Presente, pasado y futuro	18
4. Evaluación de la propuesta didáctica	20
5. Conclusiones	21
6. Referencias bibliográficas	22
7. Anexos	25

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Justificación del trabajo

La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) 3/2020, de 29 de diciembre, establece el perfil de salida del estudiante de educación secundaria obligatoria. Entre otras características, se destaca que el adolescente, tras finalizar la etapa obligatoria de sus estudios, tiene que ser resolutivo, empático y compasivo, crítico, sensible, debe tener un sentimiento de comunidad y ser un ciudadano activo. Conseguir estos objetivos es tarea ardua; por eso, las técnicas teatrales y del drama son una de las mejores opciones, ya que, a través de ellas, los estudiantes aprenden

pautes socials i comportaments que després apliquen —sense adonar-se'n— a la vida real i que els faciliten la integració i l'acceptació dels altres en els grups escolars i socials, de manera, que a més, és una eina fonamental de treball intercultural, ja que fomenta l'intercanvi, l'acceptació de les diferències i de la riquesa i varietat cultural (Puig Salvador, 2005: 42).

Del mismo modo, Civera, Palou y Díaz-Plaja (2013: 17), tomando como referencia lo explicado por Nussbaum (2001), recuerdan la importancia de los dramas trágicos en la cultura griega, pues estas piezas teatrales permitían a los jóvenes «reflexionar sobre la vida desde distintas perspectivas, imaginar futuros posibles y pensar cómo se podían instalar en ellos» al verse expuestos ante una escenificación en la que los personajes se esforzaban para sobrevivir a los caprichos del destino. Asimismo, McGuinness y Puig (2003: 42), explican que, con la ayuda del drama, los estudiantes se identifican con diferentes situaciones ficticias y, a partir de ellas, se exploran emociones, relaciones, acontecimientos, teorías, ideas, etc, promoviendo, de este modo, socialización, contacto y comunicación, así como habilidad para negociar.

Además, un elemento favorecedor que presentan tanto el teatro como la dramatización es el aprendizaje y dinamización de la oralidad, tema especialmente importante, pues la escuela tradicional resta importancia a esta destreza, centrándose, así, en leer y escribir. Sin embargo, según apunta Pérez Fernández

(2009: 299), un alumno lingüísticamente pobre no presenta las mismas posibilidades de interactuar con sus compañeros, o con adultos, que aquel que emplea un código más elaborado. Por esta razón, en clase se deben trabajar las herramientas lingüísticas para conseguir «una plena interacción social tanto dentro como fuera de la escuela y en una gran variedad de situaciones posibles». De la misma opinión es Havelock (1995: 38), quien piensa que la enseñanza de la lectura y escritura debería ir acompañada por una continua instrucción en artes orales, como la recitación.

En resumidas cuentas, las técnicas dramáticas son un recurso óptimo para cubrir algunos objetivos fundamentales para el desarrollo personal de los adolescentes, como la autoestima, la seguridad en sí mismos, la responsabilidad, la iniciativa y la autonomía y, al mismo tiempo, son idóneas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, pues proporcionan al alumnado las habilidades y las estrategias lingüísticas y comunicativas necesarias para interactuar con los demás (Casado, 2003: 30). Este último hecho es sumamente importante ya que, según Bajtín (1998: 248), «las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua» en forma de enunciados.

El presente trabajo se centra en esta última faceta del teatro y la dramatización, es decir, la que atañe a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, específicamente del español. Si bien esta aplicación tendría cabida en cualquier curso de la enseñanza secundaria obligatoria, pues el eje del currículum de la materia de lengua castellana es la interacción oral y escrita adecuada en los distintos ámbitos y contextos y en función de diferentes propósitos comunicativos, se ha optado por dirigirla más concretamente hacia las clases del Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) que tienen lugar en los centros de secundaria de las Islas Baleares. Este programa está dirigido a aquellos estudiantes de procedencia extranjera que, además, suelen incorporarse de forma tardía en los centros.

Así pues, la investigación se desarrollará en diferentes partes, empezando por los objetivos de la misma y una revisión bibliográfica en la que se abordarán varios temas: el teatro en la educación secundaria, así como sus objetivos y beneficios; la oralidad, más concretamente, la oralidad en el teatro y los elementos que presenta un buen diálogo y los diferentes tipos dialógicos; se presentarán las diferencias

entre el teatro y la dramatización; y, por último, se hará hincapié en por qué las prácticas teatrales y dramáticas son un recurso óptimo para llevarlas a cabo en las clases de PALIC. Asimismo, se explicará más exhaustivamente en qué consiste este programa y a quién va dirigido. Seguidamente, se dará paso a la propuesta didáctica, consistente en la realización de diferentes actividades orales en las que el alumnado de PALIC tendrá que llevar a cabo diferentes técnicas dramáticas con el fin de hacer más práctico y auténtico el aprendizaje del español. Del mismo modo, con las técnicas dramáticas también se desarrollarán herramientas para la adaptación efectiva de estos estudiantes con su grupo-clase. Se presentarán, asimismo, los instrumentos de evaluación de esta propuesta didáctica y, para finalizar, se expondrán las conclusiones a las que se han llegado tras la realización del trabajo.

## **1.2. Objetivos del trabajo**

Para llevar a cabo esta investigación, se han fijado una serie de objetivos, algunos de los cuales guardan una relación más estrecha con los currículos de Lengua Castellana y Literatura y de Artes Escénicas. No obstante, también se ha creído conveniente aportar otros que no se encuentran expresados en dichos documentos. Así pues, se detallan a continuación los diferentes propósitos para este trabajo:

- Producir textos orales con coherencia, fluidez y el registro adecuado y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, para construir conocimiento y establecer vínculos personales.
- Reflexionar sobre el teatro y la dramatización como proceso comunicativo.
- Motivar el interés por la capacidad del trabajo en equipo para desarrollar la identidad personal.
- Entender y usar las técnicas teatrales y del drama como medio de expresión individual y colectivo. A partir de problemáticas sociales, generar herramientas para la resolución de conflictos.
- Hacer uso de las técnicas teatrales y de la dramatización para el aprendizaje del castellano.
- Hacer uso de las técnicas teatrales y de la dramatización como herramienta para la adaptación de nuevos estudiantes en el grupo-clase.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 2.1. El teatro en la educación secundaria

Como se ha mencionado en el apartado introductorio, las técnicas aportadas tanto por el teatro como por el drama ofrecen recursos interesantes para la pedagogía. Sin embargo, según comentan McGuinness y Puig (2003: 45), su presencia en las aulas de secundaria depende de elementos ajenos al interés didáctico, como pudieran ser la disponibilidad horaria o el interés personal del docente para impartir la asignatura.

En los centros de secundaria españoles que cuentan con el bachillerato de especialidad artística se ofrece, como asignatura troncal del segundo curso, artes escénicas, en la que se trabajan, entre otras, las técnicas de interpretación. A través de esta materia, los estudiantes aprenden la historia del teatro; desarrollan capacidades expresivas y creativas; adquieren técnicas de interpretación, representación y escenificación; y, por último, llevan a cabo un proceso de reflexión y valoración de textos dramáticos y espectáculos teatrales. Se trata, pues, de una actividad, por una parte, teórica y, por otra, práctica que, en la mayoría de ocasiones, tiene como finalidad la puesta en escena de una obra.

Es cierto que, con las novedades de la nueva ley educativa, esta materia gana un poco más de protagonismo, pues se realizará en los dos cursos del bachillerato artístico musical. Además, se añade una nueva asignatura, llamada literatura dramática. Por lo que respecta a la educación secundaria obligatoria, únicamente en el último curso se ofrecerá, como materia de opción, expresión artística (Zafra, 2021); aunque este término contiene un significado muy amplio y podría tratarse de otro tipo de expresión artística que no fuera la teatral o dramática.

En resumen, las técnicas teatrales ganan un poco de espacio y tiempo en los cursos de bachillerato, pero siguen sin tratarse en los cuatro cursos obligatorios de secundaria. En cambio, en otros países, como Inglaterra<sup>1</sup>, el teatro es un elemento con más presencia en la educación secundaria, pues se dedican dos horas

---

<sup>1</sup> Se puede encontrar más información sobre el papel del teatro o del drama en el currículo inglés en la [página web del British Council](https://www.britishcouncilschool.es/en/education-for-life/performing-arts/theatre) (<https://www.britishcouncilschool.es/en/education-for-life/performing-arts/theatre>) o en <https://dramaresource.com/drama-in-the-national-curriculum/>.

semanales cada año a las técnicas teatrales: durante el primer ciclo, se enfocan, por un lado, en las habilidades que permiten al alumnado expresarse, como son la expresión corporal, las técnicas de improvisación, la creación y desarrollo de personajes, etc.; por otro lado, se estudian objetivos de carácter social, tales como trabajar en grupo, escuchar, tener confianza en uno mismo, etc. Mientras, en el segundo ciclo, se basan más en habilidades propiamente teatrales, como el trabajo de actores, dirección, escenografía, etc. (McGuinness y Puig, 2003: 46).

Por otra parte, en Irlanda<sup>2</sup>, el teatro es una materia obligatoria en la educación primaria desde 1999 y en la secundaria, así como en la universitaria, es optativa. En otros países, como Suecia y Praga, también desarrollan las técnicas teatrales para diferentes fines, tal y como explica Puig Salvador (2005: 41-42).

### **2.1.2. Beneficios de las técnicas del drama en la educación**

Las técnicas del drama son un recurso versátil, con aplicaciones muy amplias, que ayudan al aprendizaje y al crecimiento personal a partir del planteamiento de una situación, ya sea conocida, vivida o totalmente inventada. Además, permiten ir más allá del montaje de una obra teatral —una actividad que requiere de muchos esfuerzos y, muchas veces, está desaprovechada didácticamente— y centrarse en el proceso, el verdadero objetivo didáctico (McGuinness y Puig, 2003: 41-42; Puig Salvador, 2005: 39).

Hoy en día, se hace uso del drama como recurso para el aprendizaje de nuevas lenguas, ya que una de las ventajas que aporta es la exposición de la lengua meta; es decir, la lengua que se aprende está siendo usada, no estudiada. Este hecho proporciona habilidad y confianza a los aprendices, quienes, a partir de un contexto ficticio, se ven obligados a usar la lengua (Puig Salvador, 2005: 40, *apud* Bolton, 1992). De hecho, las técnicas del drama ayudan a que la enseñanza-aprendizaje de lenguas sea más atractiva y activa. De esta forma, los estudiantes pueden establecer un vínculo entre el idioma y su contexto cultural, aceptándolo, así, como una herramienta de comunicación social.

---

<sup>2</sup> Se puede encontrar más información sobre el papel del teatro en el currículo irlandés en <https://www.curriculumonline.ie/Primary/Curriculum-Areas/The-Arts-Education/Drama/>.



Por otro lado, las técnicas del drama son una fuente de beneficios para el crecimiento personal y la integración del alumnado en su grupo-clase, lo que, más tarde, se traduce en el aprendizaje de pautas sociales y comportamientos aplicables en la vida real. A partir de algunos ejercicios que facilitan el contacto entre compañeros o, igual que en el caso anterior, mediante situaciones ficticias, los estudiantes se ven obligados a posicionarse ante un hecho y a actuar de forma decisiva ante sus compañeros. Estas técnicas se llevan a cabo en algunos centros de Suecia y, según indican sus docentes, el alumnado consigue conocerse mejor a sí mismo, así como razonar ideas y comportamientos (Puig Salvador, 2005: 41).

Al trabajar el crecimiento personal y, sobre todo, la integración del alumnado en el grupo, se crean relaciones entre los alumnos y con el profesorado. Si existe una buena relación, la comunicación no resultará un trabajo arduo y habrá complicidad entre todos. Esto hace que haya un buen ambiente en el aula y, por tanto, la enseñanza-aprendizaje se vuelve más sencilla. Por esta razón, las técnicas dramáticas están consideradas como una metodología transversal, es decir, no solamente se pueden aplicar a las clases de lengua y literatura.

Tal y como se explicará en unos apartados más adelante, el Programa de Acogida Lingüística y Cultural está destinado a estudiantes de procedencia extranjera que, dependiendo de su país de origen, no hablan una o las dos lenguas oficiales de las Islas Baleares. Además, en muchas ocasiones, este alumnado se incorpora de forma tardía en el centro, circunstancia que puede provocar problemas en cuanto a su integración en el grupo-clase. Estas características hacen que los beneficios aquí presentados sean idóneos para la aplicación de las técnicas dramáticas en las clases de PALIC.

## **2.2. La importancia de la oralidad**

Al hablar de teatro y de drama, se vuelve obligatorio tratar el término de oralidad, de uso relativamente reciente, pues no empezó a utilizarse hasta el siglo XX en los estudios sobre el lenguaje. De hecho, fue en los años 60 cuando se extendió a raíz de investigaciones sobre la oposición entre oralidad y escritura (Abascal, 2004: 9). En dichas investigaciones, además, se anunciaba la importancia de la oralidad, quizás por la transformación del alcance de la palabra hablada, la palabra oral, que

se estaba dando gracias a los medios de comunicación orales, como la radio, el teléfono y la televisión (Havelock, 1995: 26).

Así pues, se podría definir la oralidad como «un concepto abstracto que se concreta en el uso de la voz» (Abascal, 2004: 20). Una de las características principales de este concepto es su carácter expresivo, ya que, por un lado, la voz es distinta en cada persona, la identifica como individuo y como miembro de un grupo y, al mismo tiempo, se puede modular dependiendo de aquello que se quiere expresar, de cómo se quiere ser percibido o de las emociones que se sienten; por tanto, la oralidad es altamente persuasiva, ya que afecta a los oyentes. Por otro lado, en su vertiente de suma de voces, la oralidad muestra la relación entre las personas y la cultura social.

Teniendo en cuenta esa relación entre las personas y partiendo del hecho de que el proceso y producto de la oralidad es el discurso oral, Abascal (2004: 21) establece dos fórmulas básicas en las que se puede desarrollar este discurso: por una parte, en una conversación entre dos o más interlocutores —un diálogo construido entre varios interlocutores— y, por otra, cuando el hablante se dirige a un auditorio —un monólogo construido por un solo emisor. En cambio, Pérez Fernández (2009: 313-314) propone más fórmulas dependiendo de la relación existente entre emisor y receptor. Así pues, la autora distingue entre discursos que el emisor hace para sí mismo, como un soliloquio o una memorización; aquellos que realiza para uno o más receptores, ya sea unidireccional, como un cuento o una conferencia, o bidireccional, por ejemplo, una conversación espontánea; los que se desarrollan para un público, como una mesa redonda; y, finalmente, se añade el que se da a distancia por los medios de comunicación de masas o como pudieran ser las clases online. Por otro lado, autores como Cassany, Luna y Sanz (1994: 154) establecen una clasificación de la expresión oral más destinada a la enseñanza y, por ende, algo más lúdica; por esta razón, diferencian los tipos de discurso oral según la técnica —dramas o juegos lingüísticos—, el tipo de respuesta —dar instrucciones o solución de problemas—, los recursos materiales —historias y cuentos o imágenes— y las comunicaciones específicas —exposición o improvisación.

### **2.2.1. La oralidad en la actividad teatral**

La actividad teatral tiene como finalidad la actualización o representación de un texto previamente escrito, el cual se completa al ser pronunciado sobre un escenario. Es el actor teatral quien, con su voz y su cuerpo, da vida a ese texto. Por tanto, su trabajo se corresponde al dominio de la oralidad. Así pues, la práctica profesional del actor teatral consiste en dominar la voz y la gestualidad con el fin de dar credibilidad al discurso ficticio que interpreta y, así, conmover y deleitar al espectador.

No obstante, según Abascal (2004: 143-144), el diálogo teatral está sometido a la tensión entre dos fuerzas antagónicas: los parlamentos que imitan la oralidad que se da en la vida real y la estilización del lenguaje corriente. Mediante la imitación de la realidad se busca la naturalidad en la interpretación; sin embargo, la comunicación en el espectáculo se da en unas condiciones específicas y diferenciadas de la comunicación real que conllevan la modificación del modo de hablar natural. Ya Diderot consideraba que aquello que pasaba sobre el escenario no reproducía exactamente la realidad, pues las obras dramáticas ya están compuestas para imitar un modelo ideal; además, el discurso pronunciado en escena exige otro modo de hablar y presenta otro lenguaje.

Sin embargo, la conversación teatral empieza a percibirse como algo demasiado alejado de la realidad, sobre todo con el tono declamatorio, que afecta a la credibilidad de las emociones que los actores representan. Aun así, una pronunciación potente y unos gestos marcados seguían siendo efectivos para el público menos ilustrado.

A partir de esta problemática, Abascal (2004: 143-150) lleva a cabo una evolución de la oralidad en el teatro occidental. De forma resumida, este se inicia con formas rituales alejadas de la oralidad común; progresivamente, se pone en cuestión el tono declamatorio dejando únicamente aquellas características que parecen imprescindibles para el sostenimiento de la acción teatral.

Así, se puede encontrar el origen mítico y ritual del teatro en el mundo grecolatino. La representación se desarrollaba como una ceremonia, por eso se dan importantes

diferencias entre la conversación teatral y natural; no obstante, los discursos resultan verosímiles y cumplen una función catártica.

Durante el siglo XVII, en el teatro francés se da una continuidad de estas características del teatro grecolatino, aunque se encuentran algunos cambios respecto al género trágico y al tratamiento de los personajes. Estos últimos ya no encarnan las emociones, sino que las sufren. Persisten, todavía, el tono declamatorio y el hieratismo simbólico, por lo que la representación sigue estando lejos de una imitación de la realidad. En cambio, en el teatro inglés y español se presenta una tradición interpretativa más viva y un deseo de lograr la naturalidad, ya que se teme proporcionar una impresión de falsedad a causa de la exageración convencional.

Ya en el siglo XVIII y a principios del XIX, se publican unas normas de dicción y gesticulación. Esto hace que, a partir del XIX, se experimente y se lleve a cabo una profunda renovación. Una interpretación teatral basada en las convenciones de otro tiempo ya no resulta viable para lograr la verosimilitud. Así pues, se da un mejor uso de la voz y del cuerpo y, al mismo tiempo, se logra la naturalidad manteniendo aquellas convenciones teatrales necesarias.

En conclusión, la oralidad que se encuentra en el teatro está sujeta a convenciones ineludibles que se dan sobre el escenario, como la dicción cuidadosa, el ritmo, la estilización de los gestos, etc., pero ya se ha desecho de aquellas convenciones más clásicas (tono declamatorio o hieratismo simbólico).

### **2.2.2. Tipos dialógicos y sus elementos**

Como se ha visto anteriormente, el discurso oral se puede desarrollar a través de varias fórmulas y una de esas fórmulas puede ser un diálogo o una conversación entre dos, o más, interlocutores. Para hablar de diálogo, conversación, comunicación, por un lado, es necesario hacer mención al principio de cooperación de Grice (1975: 45), según el cual todos los interlocutores hacen esfuerzos de cooperación y reconocen en ellos un propósito común o una dirección aceptada por todos. De no ser así, la conversación sería inconexa y absurda.

Por otro lado, Cassany, Luna y Sanz (1994: 142), haciendo mención a la incipiente investigación en el proceso de la expresión oral, explican que las comunicaciones

humanas se estructuran a partir de la experiencia y la repetición, absolutamente cultural y variable entre culturas lingüísticas. En ellas, se desarrollan rutinas que permiten la planificación del discurso. En este proceso de planificación, es necesario seleccionar y desarrollar un tema, así como dominar los turnos de palabra. Una vez planificado el discurso, se pasa a la producción real, la cual es rápida, instantánea, ágil y, muchas veces, improvisada; por esta razón, la facilitación de la producción y la compensación de dificultades entran en acción (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 143-146). Además, al hablar de diálogos que ocurren en la puesta en escena, se tendrá en cuenta el tono de voz y la comunicación no verbal. Pues el orador que adapta su voz al contexto hace sentir más comodidad a su audiencia y aquel que gesticula adecuadamente y mira a los ojos ofrece un diálogo más intenso y distendido (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 147-148).

Por último, de una forma más específica, Bádenas de la Peña (1984: 202-208) habla del término *agón*, definiéndolo como «el eje sobre el que gira la acción y el desarrollo del enfrentamiento dialéctico de los personajes» en la escena teatral. Así pues, siguiendo su teoría, se ofrece una clasificación del agón dependiendo de si se trata de una comedia, una sátira o una tragedia.

En el primer caso, en la comedia, es una pieza clave en la organización interna y puede constar de varios elementos, de aparición de resis —parlamentos extensos por parte de los personajes— contrapuestas y la posterior discusión dialogada. La función del agón aquí es establecer una tesis determinada a través de la violencia, la persuasión o dejar el resultado indeciso y a la espera de un nuevo agón. En el caso de la sátira, por otro lado, la acción proviene de uno o varios agones en los que el coro se encuentra en una situación de apuro dada por la dominación de un monstruo o tirano y se libran de esa situación a través de la intervención del héroe.

Para finalizar, mención especial merece el agón en la tragedia, pues en ella se da un desarrollo mayor del papel del actor, permitiendo, de esta forma, un tratamiento más libre del agón. Así pues, en la tragedia se pueden encontrar diferentes niveles de complejidad en el agón: un primer nivel, más sencillo, en el que se encuentran en enfrentamiento dos personajes; en el segundo nivel se comprenden dos fases distintas del enfrentamiento, en el que un tercer personaje, hasta entonces callado, toma partido por uno de los dos anteriores; por último, el tercer nivel conforma un

conjunto agonal articulado por medio de varios elementos agonales simples con una entidad formal propia. La intención que se persigue con los agones trágicos es la persuasión y expresión de una serie de acusaciones recíprocas.

### **2.3. Diferencias entre el teatro y el drama**

Llegados a este punto, es conveniente aclarar que, si bien es común pensar en ambos términos como sinónimos, el teatro y el drama presentan diferencias. Por esta razón, es interesante aclarar qué se entiende por cada uno de ellos en el ámbito de la enseñanza.

Por un lado, Ferrer, Motos y Navarro (2003: 7) explican que el teatro es un producto para contemplar, estudiar o analizar, ya sea en forma de espectáculo o de texto literario. De igual modo, Nieto (2018: 88) expone que el teatro es una vivificación cuya finalidad es la escenificación del texto ante un público, que puede ir acompañada de otras manifestaciones como música, vestimenta o iluminación. Por otro lado, la dramatización es un proceso expresivo en el que el alumno se involucra y que, además, promueve la socialización. Así pues, desde una perspectiva curricular, el contenido de la dramatización es un proceso de creación, interacción y respuestas espontáneas a situaciones conflictivas que se activa a través de la experiencia y el conocimiento del estudiante sobre el mundo que le rodea; por tanto, lo interesante es todo el proceso expresivo y comunicacional (Ferrer, Motos y Navarro, 2003: 7; McGuinness y Puig, 2003: 42). El teatro, en cambio, consiste en el estudio de obras literarias o técnicas teatrales y lo que más interesa de él es la efectividad del espectáculo, acabado artístico.

Al ser dos disciplinas diferentes, el docente no juega el mismo papel en cada una de ellas. Así pues, mientras que en el teatro es un transmisor de la información, en la dramatización es un partícipe más de la experiencia. Es de especial importancia la figura del profesor en esta última disciplina, pues es el encargado de proporcionar oportunidades de aprendizaje dentro del mundo ficticio creado para que el alumnado reflexione, discuta, se cuestione, planifique o negocie sobre aquello que está viviendo su personaje (McGuinness y Puig, 2003: 42-43).

Por las características aquí destacadas, se encuentran mayores beneficios en las técnicas de dramatización para su aplicación en las clases del Programa de Acogida

Lingüística y Cultural (PALIC) que se lleva a cabo en los centros de secundaria de las Islas Baleares.

#### **2.4. Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC)**

Como se ha adelantado anteriormente, los beneficios relacionados con el aprendizaje de lenguas y la integración del alumnado que aportan las técnicas dramáticas son altamente favorables para aplicarlas al Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC), pues está destinado a aquellos estudiantes de procedencia extranjera que, además, se incorporan tardíamente en los centros de educación secundaria de las Islas Baleares. Al incorporarse de forma tardía en un aula donde el resto de compañeros ya se conoce y sin conocer las lenguas propias del lugar, pueden surgir problemas que afecten a la integración de estos estudiantes.

La finalidad principal del programa es que estos alumnos adquieran la competencia lingüística de la lengua catalana y, si fuera el caso, también del español. Asimismo, se contempla la adquisición del «vocabulario básico y científico de matemáticas, del conocimiento social y natural, así como las características culturales, lingüísticas e históricas» de las Baleares (Departament d'Inspecció Educativa Illes Balears, pendent d'actualitzar).

Se recogen, a continuación, los objetivos que los estudiantes deben conseguir mediante el programa de acogida que más convienen para la elaboración de la presente investigación (Conselleria d'Educació i Cultura, 2010):

- Aprender a expresar en catalán/español formas lingüísticas de conceptos interiorizados en su lengua materna y conseguir una competencia lingüística suficiente.
- Reconocer características culturales personales, las que definen la cultura de las Baleares y otras del entorno.
- Desarrollar las habilidades lingüísticas y sociales necesarias para la interacción con otros compañeros y personas adultas.

Dentro del programa, incluido en el Plan de Atención a la Diversidad y/o en el Proyecto Lingüístico del Centro, se encuentran dos niveles: PALIC de iniciación, para aquellos que llegan sin conocimientos previos de la lengua, y PALIC de

consolidación. Al inicio de su llegada, estos alumnos son entrevistados por el profesorado y, posteriormente, asignados al grupo correspondiente.

Como todos los documentos oficiales dirigen, en general, el programa para la enseñanza-aprendizaje del catalán y, en los diferentes IES, se presenta una programación bastante detallada del programa en esta lengua, pero no aportan información sobre el español, para la realización del presente trabajo se ha optado por esta última lengua. Específicamente, se pretenden crear diferentes propuestas didácticas en el grupo de PALIC de consolidación en lengua española haciendo uso de las técnicas dramáticas, en las cuales la oralidad tenga un importante peso. Este hecho no rompería con la metodología llevada a cabo hasta ahora en estas clases, pues se trabajaría a través de actividades activas con enfoque comunicativo que potenciarían la interacción en grupo.

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Cassany, Luna y Sanz (1994: 153-154) exponen una lista de actividades para la práctica de la expresión oral. Algunas de ellas, como pudieran ser los dramas —ejercicios de expresión que motivan al alumno a interaccionar de forma real y fluida con sus compañeros—, los juegos de rol, que permiten llevar al aula cualquier situación comunicativa sin preparación ni complejidad, o las simulaciones —técnica usada para trabajar las habilidades orales de discusión, negociación, persuasión, etc.—, por su fuerte relación con las técnicas del drama, serán el punto de partida para la propuesta didáctica de este trabajo.

Dicha propuesta consiste en la realización de diferentes actividades, algunas de las cuales han sido obtenidas de Hoyo, Dorrego y Ortega (2006) y otras han sido de creación propia, en las que se ponen en práctica tanto la oralidad, como las técnicas del drama y, al mismo tiempo, se profundiza en el aprendizaje del español. Asimismo, ya que la pragmática se ocupa del lenguaje en su contexto, resulta de interés tomar en consideración algunos principios básicos de esta disciplina para la puesta en práctica de las actividades propuestas.

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta está destinada a los grupos de consolidación de lengua castellana de PALIC. Así pues, partiendo de los objetivos y contenidos del programa (ver Anexo 1), se proponen aquí una serie de actividades



con las que trabajar las habilidades sociales (o el sentimiento de pertenencia al grupo-clase), las características culturales tanto de Baleares como de España, la argumentación o la opinión y, por último, los tiempos verbales.

### **3.1. El vendedor de máscaras**

Centre for Educational Research and Innovation es una organización cuyo fin es conseguir un aprendizaje duradero en el tiempo. Para lograrlo, se fijaron siete principios, uno de los cuales hace referencia a las emociones, ya que son ellas las que operan en el cerebro para guiar el aprendizaje. Asimismo, Bisquerra y Pérez (2012) las definen como «un tipo de competencia básica para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad». Por esta razón, una educación emocional debe estar presente en todos los niveles educativos.

Para el caso concreto del aprendizaje de un nuevo idioma, como es el caso del alumnado de PALIC, se vuelve de suma importancia conocerlas y saber expresarlas. Para ello, siguiendo a Hoyo, Dorrego y Ortega (2006: 78-79), se propone la actividad de “El vendedor de máscaras” con la que se trabajan los estados de ánimo.

La actividad está dividida en dos fases. En la primera de ellas, cada alumno, de forma individual, piensa en un estado de ánimo y en un saludo. El docente puede proporcionar una lista de vocabulario con diferentes emociones, para que no aparezcan siempre las mismas. Una vez que los estudiantes interioricen su emoción, tienen que imaginarse que están en una fiesta, en la que tienen que saludar y presentarse al resto de compañeros con la máscara de su emoción puesta. Para ello, aparte de modular la voz dependiendo de la emoción, deben tenerse en cuenta las distintas fórmulas de saludo típicas de España, como son dos besos entre mujeres o mujer-hombre, dar la mano entre hombres, un abrazo si se trata de una relación de amistad, etc. Además, habrá que escoger debidamente la palabra o expresión que se quiera usar para acompañar al gesto de saludo, pues en España no empieza la tarde hasta, aproximadamente, las 15 horas; por lo tanto, si son las 13:30h, los alumnos deberán dirigirse a sus compañeros con un “buenos días” y no “buenas tardes”.

Antes de empezar con la segunda fase de la actividad, los estudiantes comentan los distintos estados de ánimo que han podido observar en sus compañeros.

Ya en la segunda fase, el alumnado piensa, de nuevo, en un estado de ánimo que pueda ir acompañado de un sonido. A partir de aquí, tienen que imaginar una máscara con esa emoción exagerada que deben intentar vender a sus compañeros en un mercado como pudiera ser el Rastro de Madrid. Así pues, el estudiante-vendedor deberá actuar como uno de esos vendedores reales, con actitud cercana hacia el cliente, dirigiéndose a él con expresiones de afecto —cariño, mi amor, bonito...— y, si llegara a ser necesario, alzando la voz para captar la atención de los paseantes sobre su producto. Los compradores, por su parte, habrán de saber que en España no es muy habitual regatear el precio de los productos.

Una vez fuera del mercado, cada alumno comenta todas las máscaras que le han ofrecido, con el fin de trabajar también las familias léxicas y la formación de palabras a partir del adjetivo que designa la emoción original (triste > tristeza > entristecerse / cansado > cansancio > descansar).

Con esta actividad, que se podría trabajar también en la clase de tutoría y no solamente en el aula de PALIC, aparte de trabajar las emociones, también se favorecen las habilidades sociales y el sentimiento de pertenencia al grupo-clase. Cuando una persona expresa cómo se siente ante una situación específica, despierta la empatía de aquellos que la escuchan. A partir de ese momento, se podrían poner en práctica dinámicas para que se llegara a la solución del posible problema. Por eso, es importante hacer hincapié en la importancia de la expresión de las emociones para reconocer una situación problemática, poder solucionarla y, al fin, conseguir un buen clima de convivencia en el aula.

### **3.2. ¿Qué podríamos hacer este fin de semana?**

Para poner en práctica el objetivo del programa referente a las características culturales de las Islas Baleares y, al mismo tiempo, trabajar el condicional y las construcciones que expresan probabilidad —presentes en el temario de PALIC de consolidación— se propone la actividad, de creación propia, llamada “¿Qué podríamos hacer este fin de semana?”.

La actividad se llevará a cabo siguiendo la técnica del drama, que, según Cassany, Luna y Sanz (1994: 155), el alumno imagina cómo reaccionaría ante una situación dada, es decir, proyecta su propia personalidad; además, se trata de un proceso comunicativo espontáneo y real en el que se pueden incorporar gestos, emociones, motivación, etc.

Así pues, los alumnos, divididos por parejas, deben representar un diálogo espontáneo, es decir, sin preparación previa. En él tienen que expresar los posibles planes para el fin de semana. Estos los encontrarán en una programación cultural de Mallorca, o en la página web de [artsmallorca](http://artsmallorca.com), en la que habrá eventos culturales propios de la isla, como mercados artesanales, fiestas populares en diferentes pueblos, conciertos de grupos musicales mallorquines, etc.

Como uno de los usos del condicional es la expresión de probabilidad, para mantener la conversación, por un lado, los estudiantes deberán hacer uso de este tiempo verbal, conjuntamente con diferentes expresiones de probabilidad —quizás, tal vez, puede ser...—, pues se trata de un diálogo para ponerse de acuerdo sobre un plan para el fin de semana, es decir, no hay nada decidido todavía. Por otro lado, entrará en juego la cortesía lingüística, «un conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar [...] conflictos» (Escandell, 2006: 145), sobre todo cuando respondemos de forma negativa a una sugerencia. En estos casos, es habitual explicar por qué no se puede llevar a cabo ese ofrecimiento, ya que, si únicamente se contesta con el adverbio de negación, estaríamos reflejando poco interés en la oferta de nuestro interlocutor.

A continuación se expone un ejemplo de una posible conversación:

Alumno A: ¿Qué podríamos hacer este fin de semana?

Alumno B: Pues me gustaría visitar algún pueblo de la isla.

Alumno A: Buena idea. Quizás en el periódico hay una agenda cultural. Mira, aquí dice que el domingo en Sa Pobla hay un concierto de una banda de rock. Puede ser un buen plan.

Alumno B: No, es que el lunes tengo un examen y creo que el domingo estaré estudiando todo el día. Podríamos hacer algo el sábado.

Alumno A: Vale. Pues aquí dice que el sábado hay un mercado artesanal en Esporles, ¿vamos?

Alumno B: ¡Sí, claro!

### 3.3. Conversación gestual

El siguiente objetivo del programa es muy similar al trabajado en la actividad anterior. En este caso, se pondrán en práctica las características que definen la cultura del entorno de las Islas Baleares. Para ello, se propone una conversación mediante gestos típicos de la cultura española. Se trata de una actividad de Hoyo, Dorrego y Ortega (2006: 130-131), aunque con algunas adaptaciones, con la que se aprende la importancia del contexto comunicativo.

Los gestos forman parte del lenguaje no verbal; aun así, cumplen con un objetivo comunicativo y tienen una naturaleza social, es decir, son conocidos por los miembros de un grupo social. Por esta razón, existen gestos que, dependiendo del país, contienen significados diferentes. Un ejemplo podría ser el movimiento del dedo índice para indicar a una persona que se acerque. Este mismo gesto, en Filipinas solamente se usa para llamar a los perros.

Así pues, se propone que los estudiantes, divididos por parejas y a partir de una lista de gestos junto a su significado (ver Anexo 2), anteriormente presentados por el docente, deben elaborar y, posteriormente, dramatizar una conversación en la que hagan uso, al menos, de dos de esos gestos. Después, podrían comentar algunas diferencias al respecto del lenguaje no verbal de su país de origen para fomentar la interculturalidad.

Un ejemplo de una conversación para esta actividad podría ser la siguiente:

ALUMNO A: Oye, Andrés, ven aquí (hace el gesto del índice). Tengo que contarte una cosa que me pasó ayer.

ALUMNO B: (va hacia él) ¿Qué pasa?

ALUMNO A: Pues que ayer estuve hablando durante mucho tiempo con Ana y me dijo que, tal vez, este fin de semana iremos al cine.

ALUMNO B: No me lo creo (hace el gesto de negar con la cabeza).

ALUMNO A: Que sí, mira la conversación (le enseña el móvil).

ALUMNO B: Hala, es verdad. Pues espero que tengas suerte en tu fin de semana (hace el gesto de cruzar los dedos).

### **3.4. Protagonistas y antagonistas**

En todos los cursos de la educación secundaria, el alumnado tiene que familiarizarse con las diferentes modalidades textuales para saber diferenciarlas y, en algunos casos, crear un texto propio con las características específicas de la modalidad. Una de ellas, quizás la más importante ya que aparece en el examen de selectividad, es la argumentativa. Además, teniendo en cuenta que, según la teoría de la argumentación (Escandell, 2006: 93), la naturaleza del lenguaje es persuasiva y todo enunciado favorece una serie de conclusiones y dificulta otras, esta modalidad textual se encuentra de forma habitual en la vida cotidiana.

Así pues, para poner en práctica la argumentación de una forma más activa, realista y cercana al alumnado, se propone la actividad “Protagonistas y antagonistas” de Hoyo, Dorrego y Ortega (2006: 141), quienes, además, explican que «el conflicto es el núcleo de la situación dramática. Esta no existiría si no hubiera conflicto, es más, se puede llegar a decir que no hay situación de la realidad que no lo contenga» (2006: 124). Adaptando la técnica de la simulación, en la que se plantea un problema que se debe resolver, cada alumno asumirá un rol y podrá aportar documentación para refutar sus opiniones.

El problema, planteado por el docente, deberá formar parte de la vida cotidiana de los estudiantes, como pudiera ser un conflicto entre hermanos que comparten habitación. Uno de ellos necesita silencio para estudiar sus exámenes de selectividad, mientras el otro quiere practicar su lección de canto. A partir de esta situación, los dos tendrán que aportar argumentos a favor de su posición, con la intención de llegar a un acuerdo al final. Si esto último no llegara a suceder, podría intervenir una tercera persona, quien se posicionaría a favor de uno u otro. De esta forma, se conseguiría un ejemplo muy similar al agón de la tragedia griega, descrito por Bádenas de la Peña (1984: 208) y explicado en el apartado 2.2.2.

### **3.5. Pasado, presente y futuro**

Para cubrir el temario relacionado con los diferentes tiempos verbales, algunos de ellos vistos en el programa de iniciación y otros en el de consolidación, se presenta la actividad “Pasado, presente y futuro” de Hoyo, Dorrego y Ortega (2006: 151).

Este ejercicio se realizará mediante la técnica del juego de rol, en la que el estudiante asume un papel establecido por parte del docente y diferente a su personalidad para realizar, de forma espontánea, una situación comunicativa definida a grandes rasgos (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 157). Así pues, los alumnos, divididos en grupos de cuatro, asumen el papel de una pareja. Dos de ellos serán una pareja de ancianos y otros dos, la misma pareja de jóvenes. Mientras aquellos relatan acontecimientos de su vida pasada, estos los representan. Después, la pareja joven conversará sobre cómo imagina su futura vida y la pareja mayor la representará.

De esta forma, se practica, sobre todo, los diferentes tiempos del pasado —haciendo hincapié en la diferencia entre el pretérito indefinido y el imperfecto— y del futuro en español. Pues, es sabido que, por un lado, el pretérito indefinido presenta acciones ya completadas en un momento específico del pasado; por otro lado, el imperfecto expresa tiempo pasado en transcurso; por último, el futuro indica posterioridad con respecto al momento presente.

Sin embargo, Reyes (1990: 99-110) apunta otros usos, tanto del imperfecto como del futuro, más sujetos a la presencia del hablante en el discurso y, por tanto, más relacionados con la pragmática. Uno de estos usos del imperfecto sería aquel que se utiliza para marcar un discurso indirecto en el que la verdad de lo dicho no depende completamente del hablante, sino de una fuente verbal (Juan venía mañana). Por lo que respecta al tiempo futuro, la autora indica que también puede expresar modalidad, es decir, el hablante puede hacer conjeturas o enunciar posibilidad mediante ese tiempo. No obstante, se cree que para esta actividad destinada al alumnado de PALIC, estos usos quedarían un poco fuera de juego por la dificultad que conllevan.

Para iniciar las conversaciones, se podría hacer uso, asimismo, del tiempo presente antes de introducir los recuerdos de la pareja mayor (¿Te acuerdas de...?) o, en el caso de la pareja joven, antes de hablar del futuro (¿Cómo nos imaginas de ancianos?).

La siguiente ejemplificación podría funcionar como conversación de la pareja de ancianos:

A: ¿Te acuerdas de nuestra primera cita?

B: Éramos tan jóvenes... Teníamos 15 años y vivíamos en el pueblo.

A: Sí, tú estabas con tus amigas. Me acerqué y te pregunté si querías ir al cine conmigo.

B: Es cierto. Primero te dije que no, porque ya tenía planes con mis amigas.

A: Pero luego aceptaste. Te convencí al decirte que yo invitaba a las palomitas.

#### **4. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Para llevar a cabo la evaluación de las actividades propuestas en el apartado anterior, se realizará, por un lado, una heteroevaluación mediante una rúbrica y, por otro lado, una autoevaluación con una rutina de pensamiento.

Se apuesta por hacer uso de una rúbrica, ya que se trata de un instrumento de evaluación con grandes beneficios: permite comunicar las expectativas sobre una tarea, proporcionar retroalimentación y calificar el producto final (Fraile, Pardo y Panadero, 2017: 1323). No obstante, para que estas características se lleven a cabo de forma adecuada, es de suma importancia que los alumnos tengan acceso a ella desde el principio.

La rúbrica que se presenta (ver Anexo 3) para la heteroevaluación ha sido creada a través de la herramienta CoRubrics. Los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta únicamente son tres: oralidad, trabajo en equipo y objetivos específicos de las diferentes actividades, con un peso del 30 % cada uno (el 10 % restante se consigue con la autoevaluación). Quizá se pueda pensar que son pocos criterios; sin embargo, se considera que reúnen las características básicas de las actividades anteriormente explicadas y, por tanto, serían suficientes. En cuanto a los niveles que los alumnos podrán alcanzar, estos son experto, avanzado, principiante y novel.

Se ha decidido realizar también una autoevaluación, con un peso del 10 %, porque, de este modo, el alumnado es más consciente del propio proceso de aprendizaje. Así pues, esta autoevaluación se llevará a cabo mediante una rutina de pensamiento, un instrumento sencillo que promueve la reflexión. Como existen diferentes tipos de rutinas de pensamiento, aquí se decanta por la llamada “Veo, pienso, me pregunto” (ver Anexo 4). En el documento proporcionado por el docente, los estudiantes deben tomar nota de lo que han visto (los diálogos interpretados por

ellos mismos y sus compañeros) sin hacer valoraciones en la columna “veo”. Después, en la columna “pienso”, tienen que escribir qué les ha sugerido aquello que han visto haciendo uso de frases simples o sintagmas nominales. Por último, en la columna “me pregunto”, escribirán las preguntas o dudas que se les ocurran con respecto a las actividades realizadas.

## **5. CONCLUSIONES**

Con este trabajo se ha pretendido otorgar una visión más práctica y, por ende, más activa de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, específicamente del español, haciendo hincapié en la importancia de la oralidad. Esto se ha querido llevar a cabo mediante las técnicas del drama por los beneficios que estas aportan, como son la exposición de la lengua meta y la integración en un grupo.

A partir de estas características, se ha considerado oportuno crear una propuesta didáctica para el Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) de consolidación en español. En esta propuesta se realizan un total de cinco actividades de naturaleza dramática, pues se trata de dramas, juegos de rol y simulaciones, con el objetivo de cubrir algunos propósitos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, presentes en el programa.

Asimismo, para la evaluación de las actividades, se ha optado por dos instrumentos con grandes beneficios, como son la infografía y la rutina de pensamiento. De esta forma, no solamente es el docente quien evalúa el proceso de aprendizaje del alumnado, sino que él mismo también cuenta con la oportunidad de autoevaluarse.

Para finalizar, cabe mencionar que la propuesta didáctica no es más que eso: una propuesta. Se ha decidido escoger únicamente cinco objetivos del programa, pero podrían haber sido más o podrían haber sido otros. De este modo, se deja la puerta abierta a futuras investigaciones y desarrollar diferentes actividades haciendo uso de las técnicas del drama que abarquen todo el programa.



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abascal, M. D. (2004). *La teoría de la oralidad*. Málaga: Analecta Malacitana.

Bádenas de la Peña, P. (1984). *La estructura del diálogo platónico*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal* (8.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Bisquerra, R., Pérez, N. (2012). «Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica» en *Avances en supervisión educativa*, núm. 16.

Casado, R. (2003). «Parlar és actuar. El teatre com a eina d'expressió oral per a no catalanoparlants» en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 29, pp. 29-40.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Centre for Educational Research and Innovation. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/ceri/>. Última consulta: 02/06/2022

Civera, I., Palou, J. y Díaz-Plaja, A. (2013). «Aprentent llengua a través del teatre» en *Articles de Didàctica de Llengua i Literatura*, núm. 59, pp. 16-26.

Conselleria d'Educació i Cultura. (2010). *Orientacions per a l'elaboració del pla d'acollida a l'educació secundària. Atenció a l'alumnat d'incorporació tardana*. Disponible en [http://die.caib.es/normativa/pdf/2010/2010\\_OrientacionsperaelaboracioPlaAcollidaESO.pdf](http://die.caib.es/normativa/pdf/2010/2010_OrientacionsperaelaboracioPlaAcollidaESO.pdf). Última consulta: 02/06/2022

Departament d'Inspecció Educativa Illes Balears. (Pendent d'actualitzar). *Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural*. Disponible en [http://www.caib.es/sites/inspeccioeducativa/ca/documents\\_institucionals/](http://www.caib.es/sites/inspeccioeducativa/ca/documents_institucionals/). Última consulta: 02/06/2022

Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática* (2.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Ariel.

Ferrer, M., Motos, T y Navarro, A. (2003). «Dramatització i Teatre» en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 29, pp. 7-9.

Fraile J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). «¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?» en *Revista complutense de educación*, 28(4), pp. 1321-1334.

Grice, H. P. (1975). «Logic and Conversation» en P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

Havelock, E. (1995). «La ecuación oral-escrita: una fórmula para la mentalidad moderna» en Olson, D. R. y Torrance N. (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa Editorial, pp. 25-46.

Hoyo, M. A., Dorrego, L., Ortega, M. (2006). *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación. *BOE (Boletín Oficial del Estado)*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.

McGuinness, S. y Puig, E. (2003). «Tècniques de drama com a recurs educatiu» en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 29, pp. 41-50.

Nieto, E. (2018). «La dramatización como recurso en la enseñanza de la lengua castellana y su literatura» en *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(23), pp. 87-98.

Pérez Fernández, C. (2009). «La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales» en *Didáctica. Lengua y literatura*, vol. 21, pp. 297-318.

Puig Salvador, E. (2005). «La dramatització i el teatre a l'educació secundària. Recursos didàctics per a la integració i el coneixement de la llengua i la cultura catalanes» en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 35, pp. 37-47.

Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

Zafra, I. (2021). «Más optativas en la ESO y dos nuevas modalidades en Bachillerato: así cambian los institutos con la reorganización que prepara el Gobierno» en *El País*, publicado el 27 de septiembre de 2021. Disponible en: <https://elpais.com/educacion/2021-09-27/mas-optativas-en-la-eso-y-dos-nuevas-modalidades-en-bachillerato-asi-cambian-los-institutos-con-la-reorganizacion-que-prepara-el-gobierno.html>. Última consulta: 02/06/2022

## 7. ANEXOS

**Anexo 1:** Índice de contenidos del PALIC consolidación del IES Joan Maria Thomàs. Los contenidos tratados en el programa de castellano no se encuentran disponibles; se da por hecho que son los mismos que en catalán. Toda la programación de PALIC se encuentra dentro del Proyecto Lingüístico del centro.

### PALIC consolidació (Unitats didàctiques)

16. *Què ha passat?* Passat i pretèrit imperfecte.
17. *Seguint la senyora Rius.* El gerundi.
18. *Què cal fer?* Perífrasis d'obligació i necessitat.
19. *El món animal.* Grafies en la formació del plural. Pretèrit imperfecte dels verbs irregulars.
20. *El meu carrer.* Haver-hi. Adjectius.
21. *Què deu ser?* Construccions per expressar probabilitat. Verbs irregulars 2a conjugació. Adjectius.
22. *Un dia amb en Narcís.* Verbs irregulars.
23. *Anuncis.* Formació del femení en els adjectius. La comparació.
24. *Què en podríem fer?* El condicional.
25. *He d'arreglar el cotxe.* Pronoms febles CD (1). Ser i estar.
26. *Per quan vagis de vacances.* Present de subjuntiu. Numerals ordinals.
27. *Anem a la torrada!* L'imperatiu.
28. *Me'l deixes?* Pronoms febles CD (2) i CI.

**Anexo 2:** Lista de gestos con su definición para la elaboración de la actividad didáctica "Conversación gestual".

Hay mucha gente Está lleno de gente	
Ven aquí / Acércate	
De acuerdo / Bien	
Para	

Sí = mover la cabeza de arriba abajo
No = mover la cabeza de izquierda a derecha
Buena suerte
Paz / Victoria

### Anexo 3: Rúbrica para la heteroevaluación de la propuesta didáctica.

	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVEL	PESO
	4	3	2	1	
<b>ORALIDAD</b>	El alumno consigue producir textos orales con coherencia, fluidez, corrección y el registro adecuado. Asimismo, participa en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa.	El alumno presenta algún error de coherencia, fluidez, corrección o registro al producir textos orales. Aun así, participa en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa.	El alumno presenta errores en dos o más propiedades de los textos orales (coherencia, fluidez, corrección, registro). Le cuesta participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa.	El alumno no consigue producir textos orales con coherencia, fluidez, corrección y el registro adecuado. Tampoco participa en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa.	30%
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b>	El alumno demuestra capacidad para trabajar en equipo, creando un ambiente favorecedor para el mismo.	El alumno demuestra capacidad para el trabajo en equipo, aunque alguna vez lo dificulta creando un ambiente poco favorecedor.	El alumno presenta algunos problemas para el trabajo en equipo. Muchas veces provoca un ambiente poco favorecedor para llevarlo a cabo.	El alumno no es capaz de trabajar en equipo.	30%
<b>OBJETIVO ESPECÍFICO DE CADA ACTIVIDAD</b>	El alumno logra cada uno de los objetivos propuestos en las diferentes actividades (ha mejorado sus habilidades sociales, conoce características culturales tanto de Baleares como de España, es capaz de argumentar y sabe usar correctamente los diferentes tiempos verbales).	El alumno logra cuatro de los cinco objetivos propuestos en las diferentes actividades.	El alumno logra entre dos y tres objetivos propuestos en las diferentes actividades.	El alumno logra uno o ningún objetivo propuesto en las diferentes actividades.	30%

### Anexo 4: Rutina de pensamiento, realizada en Canva, para la autoevaluación de la propuesta didáctica.

