

MÉTODO GLOTTODRAMA

MANUAL DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DEL TEATRO

CARLO NOFRI | CAROLINA DRAGO | MAURIZIO MASELLA | MORENO STRACCI
JOSEP VALERO | DANIEL TORMO | ANA GIMENO | DAVID PERRY



Método Glottodrama

Manual de recursos didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera a través del teatro

Carlo Nofri, Carolina Drago
Maurizio Masella, Moreno Stracci
Josep Valero, Daniel Tormo
Ana Gimeno, David Perry

2016

EDITORIAL
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Colección *UPV Scientia*; serie *Lingüística*

El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación es responsabilidad exclusiva de su autor. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

Adaptación al español a partir de:

Glottodrama Resource Book.

Theoretical and Practical Aspects, Teaching Material, Sample Teaching Units.

Edizioni Novacultur, Roma

© 2014 Novacultur Srl

Los contenidos de esta publicación han sido evaluados mediante el sistema *doblo ciego*, siguiendo el procedimiento que se recoge en:

<http://www.upv.es/entidades/AEUPV/info/891747normalc.html>

1ª edición electrónico, 2016 (español)

Traducción al español: Carolina García Suikkanen y David Perry

Adaptación y edición: Ana Gimeno Sanz

Coordinación Proyecto *Glottodrama Transfer of Innovation* (GLOI-TOI) en España: Ana Gimeno Sanz y David Perry, Grupo de Investigación CAMILLE, Universitat Politècnica de València.

© Carlo Nofri / Carolina Drago
Maurizio Masella / Moreno Stracci
Josep Valero / Daniel Tormo
Ana Gimeno / David Perry

© Licencia sobre imagen para la portada (creative commons - Attribution - Share Alike):
imagen de portada: Sternberg Family Collection Barbara Sternberg edsbes@comcast.net
Link: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ES_14_Heritage_High_School_Theatre.jpg

© Editorial Universitat Politècnica de València, 2016

distribución: Telf.: 963 877 012 / www.lalibreria.upv.es / Ref.: 6219_01_01_01

ISBN: 978-84-9048-336-7



La Editorial UPV autoriza la reproducción, traducción y difusión parcial de la presente publicación con fines científicos, educativos y de investigación que no sean comerciales ni de lucro, siempre que se identifique y se reconozca debidamente a la Editorial UPV, la publicación y los autores. La autorización para reproducir, difundir o traducir el presente estudio, o compilar o crear obras derivadas del mismo en cualquier forma, con fines comerciales/lucrativos o sin ánimo de lucro, deberá solicitarse por escrito al correo edición@editorial.upv.es.

Prólogo y agradecimientos

Esta publicación comprende la versión española del libro de recursos didácticos para profesores de lenguas extranjeras que quieran utilizar el Método Glottodrama. Es fruto del proyecto europeo *Glottodrama Transfer of Innovation* (GLO-TOI), financiado a través de la acción Leonardo de Vinvi del programa de aprendizaje permanente de la Comisión Europea. Complementa el libro *Guía del método Glottodrama. Aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro*, escrito por Carlo Nofri y publicado por la Universidad Politécnica de Valencia en 2010.

Los contenidos nacen de diversas fuentes: publicaciones previas, actividades desarrolladas durante los cursos impartidos por los profesores que trabajan para Novacultur bajo los programas Comenius y Grundtvig para la formación y el desarrollo profesional.

Los tres primeros capítulos de este volumen conforman la parte teórica. Los dos últimos reúnen los recursos prácticos. Comprenden material didáctico fruto de los diversos cursos Glottodrama que se han venido impartiendo a través del proyecto GLO-TOI y las fichas didácticas para llevar a cabo un curso específico de español como lengua extranjera aplicando el método Glottodrama.

Los socios del proyecto GLO-TOI han sido los siguientes:

- Novacultur (Italia): Carlo Nofri, Carolina Drago, Maurizio Masella y Moreno Stracci
- Eurinform LTD (Bulgaria): Diana Tsotova y Hristina Kukova
- Universidad de Ankara - TOMER (Turquía): Arzu Ates y Gulben Gencer
- Centro de Línguas (Portugal): Alexandra Sousa y Marta Silva
- Perugia Language School (Grecia): Tina Zogopoulou, Theodora Avgoulidou y Eleni Bagia
- Universidad Politécnica de Valencia (España): Ana Gimeno Sanz y David Perry
- Fundatia EuroEd (Rumanía): Elza Gheorghiu y Andreea Ionel
- Langues Plurielles (Francia): Maëlle Monvoisin y Loraine Dumoulin

Mi más profundo agradecimiento a todos ellos por haber llevado a buen término nuestro proyecto.

Carlo Nofri, Coordinador del proyecto
Roma, 2015

ÍNDICE

Introducción	IX
Capítulo 1. Marco teórico. Glottodrama y el <i>marco común europeo de referencia para las lenguas</i>	11
1.1. El reto pedagógico de Glottodrama: derribar las barreras psicolingüísticas y culturales	11
1.2. ¿Adquisición o aprendizaje de la lengua?	12
1.3. El MCERL y el enfoque orientado a la acción	13
1.4. El usuario/aprendiz de una lengua	15
1.5. El MCERL y la importancia de la comunicación no verbal	16
1.6. El MCERL y las competencias comunicativas	17
1.7. El MCERL y la enseñanza de la lengua.....	17
Capítulo 2. El Método Glottodrama: teoría y práctica.....	19
2.1. Cómo funciona un curso Glottodrama	19
2.2. Programa docente.....	20
2.3. Estructura de la programación docente	22
2.3.1. La unidad didáctica principal	22
2.3.2. La Unidad didáctica satélite	25
2.4. Cómo diseñar una unidad didáctica	28
2.5. Reparto del tiempo	29
2.6. Programa	29
2.6.1. El programa semi-procedimental	29
2.7. Evaluación.....	33
2.7.1. Prueba de comunicación	34
2.7.2. Diseño de la prueba de comunicación.....	35
2.7.3. Clasificación de los resultados de la prueba de comunicación	36
2.7.4. Prueba de interacción	38
2.7.5. Prueba orientada a la acción.....	40
2.8. Una visión global de las principales teorías sobre la enseñanza de la interpretación	40
2.9. El método de Strasberg y Glottodrama	47
2.10. El papel de las capacidades interpretativas en Glottodrama	50
2.11. Escritura creativa y Glottodrama	52

2.11.1. ¿Qué es la escritura creativa?	53
2.11.2. Escribir creativamente en otro idioma.....	53
2.11.3. Beneficios de la escritura creativa para los estudiantes.....	54
2.11.4. Beneficios de la escritura creativa para los profesores.....	54
2.11.5. La creatividad de los principiantes	55
2.11.6. ¿Qué es la creatividad?.....	57
2.11.7. Cómo ser creativo.....	58
2.11.8. Otras sugerencias.....	58
2.11.9. Algunos ejercicios sencillos para aumentar la creatividad	60
2.11.10. Algunos ejercicios prácticos de escritura creativa.....	61
2.11.11. ¿Y la escritura creativa en Glottodrama?	61
2.11.12. ¿Qué es un texto dramático?	62
2.11.13. Personajes.....	63
Capítulo 3. Herramientas del profesor en Glottodrama.....	69
3.1. Análisis y descripción de las unidades y las propuestas o inputs	69
3.2. Tabla para describir una unidad didáctica	71
3.3. Tabla para describir actividades interpretativas	71
3.4. Registro de la clase.....	71
3.5. El diario o “Logbook”	71
3.6. Plantillas y ejemplos.....	72
3.6.1. Tabla para describir una unidad didáctica	72
3.6.2. Tabla para describir las actividades interpretativas.....	74
3.6.3. Registro de la clase de glottodrama – plantilla.....	76
3.6.4. Registro de la clase de glottodrama – ejemplo	77
3.6.5. Diario de glottodrama – plantilla.....	78
3.6.6. Diario de glottodrama – ejemplo.....	78
3.7. Glottodrama y el uso de la cámara de video con fines educativos	79
3.8. Edición del video.....	81
Capítulo 4. Material didáctico de Glottodrama.....	83
4.1. Actividades de calentamiento.....	84
4.2. Material para la propuesta situacional	90
4.2.1. Una historia en cinco frases.....	90
4.2.2. Volverse loco	92
4.2.3. Buscando en mi mente	94
4.2.4. Defiende tus convicciones.....	95
4.2.5. El adivino	97
4.2.6. Escenario – Viaje al pasado.....	98

4.3. Material para la propuesta textual	100
4.3.1. Nivel principiante.....	100
4.3.1.1. Giufà y su madre	100
4.3.1.2. Niños G	101
4.3.2. Nivel intermedio	103
4.3.2.1. Delitos	103
4.3.2.2. Las brujas de Eastwick.....	105
4.3.3. Nivel avanzado.....	107
4.3.3.1. American Beauty.....	107
4.3.3.2. Citas por internet o no citas por internet... ¿esa es la cuestión! ..	112
Capítulo 5. Unidades didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera.....	115
5.1. Unidad didáctica nº 1: Regreso al pasado	116
5.2. Unidad didáctica nº 2: Me gusta que bailes a menudo.....	128
5.3. Unidad didáctica nº 3: En Valencia deseamos que llueva.....	139
5.4. Unidad didáctica nº 4: No dudaría en reírme demasiado	149
5.5. Unidad didáctica nº 5: Érase una vez	165
5.6. Unidad didáctica nº 6: La venganza de la momia	178
5.7. Unidad didáctica nº 7: Brujería Antillana	190
Referencias bibliográficas	205
Lecturas recomendadas.....	207

Introducción

Glottodrama¹ es una nueva metodología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de técnicas teatrales. No se limita a la mera dramatización de textos ni al simple juego de roles, sino que intenta explotar las técnicas de actuación y recursos teatrales, integrando estos plenamente con el estudio de aspectos como la gramática, el vocabulario, etc., para así permitir que el alumno o alumna desarrolle a la vez sus capacidades interpretativas y lingüísticas. El número ideal de estudiantes en la clase es de alrededor de 15, pero Glottodrama es un método flexible que se puede aplicar a cualquier nivel, desde elemental hasta avanzado, a cualquier edad y en cualquier contexto educativo. Un curso siguiendo la metodología Glottodrama culmina con una actuación final – una obra de teatro – un evento que suele causar enorme satisfacción entre los alumnos y los profesores que han formado parte de esta experiencia de aprendizaje.

Glottodrama fue concebida para resolver algunos de los problemas más comunes asociados con la adquisición de habilidades orales en idiomas como, por ejemplo, la confusión entre *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*, la separación entre *códigos verbales* y *códigos no-verbales*, un sobre énfasis en hacer ejercicios gramaticales vacío de cualquier contexto, la infrautilización de la creatividad y la imaginación de los estudiantes, y su consiguiente escasa involucración en muchas de las actividades propias de una clase de lengua extranjera.

El método Glottodrama trata de superar estos problemas a través de un enfoque holístico donde tanto la ‘mente’ como el ‘cuerpo’ participan plenamente, como ocurre en cualquier situación de comunicación real. El método se basa en gran medida en el concepto de aprendizaje motivacional, centrándose en una fuerte implicación personal y emocional típica de cualquier representación teatral. Por lo tanto, se basa en un enfoque emocional para la formación de actores, muy similar al Método Strasberg del Actors Studio², y el objetivo final es liberar toda la personalidad del alumno mediante la reducción de la influencia de los filtros afectivos que pueden dificultar o impedir el aprendizaje de idiomas.

El núcleo del método es la estructura de la unidad didáctica con su secuencia circular de: actuación → reflexión → nueva actuación. La lengua extranjera se trata sobre todo

¹ Para una explicación completa de las teorías que sustentan el método, véase Nofri, C. (2010). *Guía del método Glottodrama. Aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

² Posiblemente el mejor estudio para adentrarse en las teorías de Lee Strasberg y del Actor's Studio sea el libro de Robert H. Hethmon, *El método del actors studio: conversaciones con Lee Strasberg*, Madrid, Fundamentos, 1998.

como una *lengua-en-acción*, una herramienta para perseguir objetivos prácticos y pragmáticos en situaciones reales o teatrales.

El lector interesado puede encontrar información más detallado sobre el marco teórico del método en el libro *Guía del Método Glottodrama*, escrito por Carlo Nofri (2010). Por otra parte, el presente *Libro de Recursos del Método Glottodrama* recopila algunos de los materiales didácticos que han sido creados y desarrollados expresamente para llevar a cabo los cursos de lenguas extranjeras utilizando el Método Glottodrama en diversos países europeos.

El *Libro de Recursos* ha sido concebido para orientar a profesores de lenguas extranjeras en el Método Glottodrama y ayudarles en la selección, utilización y creación de materiales didácticos propios. En el capítulo 1 se ofrece un breve marco teórico, describiendo los elementos del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002) en los que los creadores del método Glottodrama se han basado. El capítulo 2 explica aspectos teóricos y prácticos del Método, por ejemplo, la estructura de una unidad didáctica, las actividades de calentamiento, la propuesta o *input*, la actuación o representación escénica, el “Rincón del lenguaje” o el “Estudio de actor”. Incluye también una breve visión global de las principales teorías sobre la enseñanza de la interpretación y ofrece ejemplos de escritura creativa o cómo crear un personaje.

Los profesores de Glottodrama utilizan varias herramientas para preparar, monitorizar e impartir los cursos, y el Capítulo 3 describe cada una de ellas. El capítulo 4 contiene ejemplos de actividades clasificados por categorías. Se espera que su inclusión, junto a los ejemplos de unidades didácticas del Capítulo 6, pueda inspirar y motivar a los profesores a experimentar y desarrollar sus propios recursos. El material didáctico del Capítulo 5 es fruto del curso de español como lengua extranjera que se llevó a cabo en la Universidad Politécnica de Valencia durante el curso 2013-14. Todos los materiales que aquí se describen se pueden adaptar a otras lenguas.

Marco teórico:
**Glottodrama y el marco
común europeo de referencia
para las lenguas**

**1.1. El reto pedagógico de Glottodrama: derribar las barreras
psicolingüísticas y culturales**

El multilingüismo sólo puede alcanzarse si el proceso de aprendizaje del lenguaje transfiere toda la personalidad del estudiante al nuevo idioma y no sólo algunos de sus aspectos limitados por determinados campos de uso.

Carlo Nofri

Como se establece en Nofri (2010: 37), el Método Glottodrama, siguiendo los principios establecidos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) -al que nos referiremos a partir de ahora con sus siglas MCERL-, trata de desafiar y vencer un punto crítico psicolingüístico e intercultural, considerado como el principal obstáculo en gran diversidad de metodologías de aprendizaje de las lenguas: la dificultad psicológica de cambiar la percepción de una lengua extranjera como “el lenguaje de otros” (una característica peculiar de una comunidad externa de hablantes nativos) a “mi propio lenguaje” (un elemento de mis recursos comunicativos personales a utilizar incluso en interacciones emocionales intensas, cuando es necesario liberar la creatividad lingüística).

Si este proceso no se completa, la capacidad de interacción social del usuario/aprendiz y su autonomía se ven seriamente limitadas, lo que produce una mutilación de su personalidad y libertad al utilizar el idioma extranjero. Así, el objetivo didáctico se alcanza cuando las competencias lingüísticas llegan a cubrir toda la gama de dominios de comunicación, de forma que el usuario/aprendiz participa de forma libre y autónoma en los diferentes contextos sociales

Los siguientes apartados resumen la afinidad entre los principios del MCERL y del método Glottodrama.

1.2. ¿Adquisición o aprendizaje de la lengua?

Según establece el MCERL, las expresiones “adquisición de la lengua” y “aprendizaje de la lengua” se usan actualmente de varias formas diferentes aunque muchos las usan de forma intercambiable, tanto en un sentido general como restringido (p. 137). Por “adquisición de la lengua”, el MCERL sugiere los siguientes significados:

1. *las interpretaciones que hacen las teorías actuales de la gramática universal con respecto a la lengua de los hablantes no nativos (por ejemplo, el establecimiento de parámetros). Este trabajo es casi siempre una rama de la psicolingüística teórica, que interesa poco, o sólo indirectamente, a los profesionales de la lingüística aplicada, sobre todo porque se considera que la gramática está lejos de ser accesible desde los procesos conscientes;*
2. *los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o de una participación directa en situaciones comunicativas.*

En cambio define “aprendizaje de la lengua” “como la expresión general, o se puede limitar al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un

proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional” (p. 137).

Lo que es importante resaltar es que, por el momento no parece posible establecer una terminología normalizada, sobre todo porque no hay términos claros que recojan la idea de “aprendizaje” y “adquisición” en sus sentidos restringidos. A pesar de la distinción entre estos términos hecho por Stephen Krashen (Krashen, 1982, 1985), y la enorme influencia que su *hipótesis del input* ha tenido en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, para muchos investigadores (por ejemplo, Cook, 1993; Ellis, 1990; McLaughlin, 1987, entre otros), la distinción entre “adquisición” y “aprendizaje” no es testable y, por lo tanto, no puede ser verificada. Según O’Malley & Chamot (1990), la distinción puede llevar a confusión y en prácticas docentes inapropiadas ya que los profesores pueden creer que su única función es dar a sus alumnos input comprensible. En su opinión sería mejor reemplazar la distinción entre “aprendizaje” y “adquisición” con la idea de que

*el aprendizaje de idiomas implica muchas decisiones conscientes, tanto a nivel cognitivo como a nivel metacognitivo, muy similares a los procesos cognitivos que se producen en el aprendizaje de otras habilidades cognitivas complejas.*³

O’Malley & Chamot (1990: ix)

1.3. El MCERL y el enfoque orientado a la acción

El enfoque adoptado por el MCERL se define como “orientado a la acción” ya que “considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.” (p. 9). Este enfoque “tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.”(*ibid.*). Estas capacidades incluyen diferentes tipos de competencias que se emplean durante el desempeño de las tareas comunicativas en un determinado contexto social, a fin de conseguir un resultado. Este enfoque se refleja en los seis niveles de dominio de la lengua establecidos en el MCERL (p. 25) y encuentra una adhesión total dentro del método Glottodrama.

³ La traducción al español es de los autores. La cita original en inglés dice: “[It] would be better to replace this distinction with the view that language learning involves many conscious decisions at both the cognitive and metacognitive levels which parallel cognitive processes in learning other complex cognitive skills.”

<i>A</i> (Usuario básico)		<i>B</i> (Usuario independiente)		<i>C</i> (Usuario competente)	
↗	↘	↗	↘	↗	↘
<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>B1</i>	<i>B2</i>	<i>C1</i>	<i>C2</i>
(Acceso)	(Plataforma)	(Umbral)	(Avanzado)	(Dominio Operativo Eficaz)	(Maestría)

Niveles comunes de referencia: escala global (p. 26)		
Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y

		coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

1.4. El usuario/aprendiz de una lengua

El MCERL establece que “como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera” (p. 1). De esta forma, profesores y examinadores se enfrentan a la ardua tarea de tomar decisiones que no pueden reducirse a elegir entre lo que el MCERL denomina “un menú pre-determinado”. Por el contrario, el MCERL invita a los expertos en didáctica de la lengua a hacer un buen uso de su “juicio y creatividad”. El método Glottodrama encarna y magnifica este principio, tanto en la construcción del programa y las unidades como en la interacción entre profesores (véase el Capítulo 2).

El MCERL sugiere algunas preguntas a las cuales los profesores deberían responder o tener en cuenta si quieren diseñar e impartir cursos que se adecúen a las necesidades de sus estudiantes (p. 48):

- *¿Puedo prever los ámbitos en que se moverán mis alumnos y las situaciones que tendrán que abordar? Si es así, ¿qué papeles tendrán que desempeñar?*
- *¿Con qué tipo de personas tendrán que tratar?*
- *¿Cuáles serán sus relaciones personales y profesionales y en qué marcos institucionales se desarrollarán?*
- *¿A qué objetos tendrán que hacer referencia?*
- *¿Qué tareas tendrán que realizar?*
- *¿En torno a qué temas tendrán que desenvolverse?*
- *¿Tendrán que hablar o sólo comprender lo que escuchan y leen?*
- *¿Qué escucharán o leerán?*
- *¿Bajo qué condiciones tendrán que actuar?*
- *¿A qué conocimiento del mundo o de otra cultura tendrán que recurrir?*
- *¿Qué destrezas tendrán que haber desarrollado? ¿Cómo pueden seguir siendo ellos mismos sin ser malinterpretados?*
- *¿De cuánto de esto me puedo responsabilizar?*
- *Si no puedo predecir las situaciones en que los usuarios utilizarán la lengua, ¿cómo puedo prepararlos bien para que usen la lengua de forma comunicativa sin entrenarlos en exceso en situaciones que puede que nunca surjan?*
- *¿Qué puedo ofrecerles que sea de valor duradero en cualquiera de las diferentes orientaciones que puedan dar a sus carreras?*
- *¿Cuál es la mejor manera en la que el aprendizaje de la lengua puede contribuir a su desarrollo personal y cultural como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista?*

De estas premisas parte nuestra metodología, como veremos más adelante en las fichas didácticas.

1.5. El MCERL y la importancia de la comunicación no verbal

La importancia de la comunicación no verbal todavía está muy subestimada en las prácticas de enseñanza de la lengua. Esto resulta sorprendente considerando que, como tantos estudios han demostrado, el peso de los elementos no verbales y paralingüísticos en la comunicación juegan un papel más decisivo en el establecimiento de la efectividad de los mensajes que los componentes puramente verbales. Esto es así

incluso en el caso de que existan contradicciones entre los elementos verbales y los componentes no verbales, para- y extra-lingüísticos de un mensaje. Este es uno de los principios más importantes del método Glottodrama que, al igual que el MCERL, considera tales elementos esenciales e ineludibles en sus prácticas de enseñanza. El MCERL ofrece una descripción extensa de los elementos no verbales de comunicación e invita a los docentes expertos a tomar conciencia de ellos e incluirlos en sus programas y enseñanzas. Asimismo, ofrece a los estudiantes la oportunidad de reconocerlos y usarlos en su comunicación. El MCERL presenta las siguientes categorías (p. 86-88):

- *Gestos y acciones* (como mostrar y señalar)
- *Elementos paralingüísticos* (como el lenguaje corporal y las características supra-segmentales)
- *Características paratextuales* (como ilustraciones, gráficos y diagramas)

1.6. El MCERL y las competencias comunicativas

El MCERL (p. 106) indica que, para realizar las intenciones comunicativas, los usuarios o estudiantes de la lengua deben ejercer sus capacidades generales junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa, en este sentido limitado, tiene los siguientes componentes:

- Competencias lingüísticas (que incluye competencias léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas y ortográficas)
- Competencias sociolingüísticas (que incluye competencias diafásicas, diatópicas y diatópicas)
- Competencias pragmáticas (que incluye competencias discursivas y funcionales)

1.7. El MCERL y la enseñanza de la lengua

A parte de definir un modelo de la lengua y del usuario de la lengua, el MCERL también aporta guías metodológicas para que los especialistas en didáctica de la lengua puedan transferir los principios del MCERL a sus enseñanzas. En ese sentido, el Consejo de Europa ha establecido el siguiente principio metodológico fundamental: “que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego.” (p. 141).

El MCERL también invita a reflexionar sobre la importancia de reconocer los siguientes aspectos:

1. Capacidades didácticas
2. Capacidades de gestión de la clase
3. Capacidad de involucrarse activamente en la investigación y reflexionar sobre la experiencia
4. Estilos de enseñanza
5. Comprensión y capacidad para manejar exámenes, calificaciones y evaluaciones
6. Conocimiento del contexto sociocultural y su capacidad para enseñarlo.
7. Actitudes y destrezas interculturales
8. Conocimiento y capacidad de desarrollar la apreciación estética de la literatura en los estudiantes
9. Capacidad para manejar la individualización en clases que presentan diversos tipos de alumnos con distintas capacidades.
10. Desarrollo de las cualidades y capacidades del profesor.

Además, invita a los expertos docentes a reflexionar sobre:

1. La diferencia entre *errores* y *faltas* y la importancia del concepto “interlengua”.
2. El papel de las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.
3. El papel de los factores afectivos en el aprendizaje y la enseñanza (como autoestima, involucración y motivación).
4. Las condiciones que afectan, tanto positiva como negativamente, la interacción y elaboración de tareas (como tiempo, objetivos, el carácter predecible, los participantes y las características de los textos usados en clase).

Todos estos elementos han sido considerados cuidadosamente por los creadores del método Glottodrama y se exponen en el siguiente capítulo.

El método Glottodrama: teoría y práctica

2.1. Cómo funciona un curso Glottodrama

El método prevé una mejora paulatina tanto de la competencia lingüística como de la formación actoral. Para conseguir este objetivo se utilizan una serie de actividades básicas que conllevan un aumento gradual de autonomía comunicativa que a menudo se basan en la escritura creativa: dramatizaciones, adopción e interpretación de roles, cuentacuentos, monólogos e improvisación. El curso se divide en dos partes. En la primera, se trabajan las técnicas teatrales y de formación actoral a base de utilizar micro textos. En la segunda, se trabaja un texto más complejo (una obra de teatro completa o un guión), bajo la supervisión de los profesores. Para aplicar bien el método se requieren los siguientes elementos básicos:

- Dos profesores: uno de la lengua extranjera y el otro de teatro. Otra alternativa es contar con un profesor de la lengua meta que a la vez tenga formación actoral y que pueda ejercer ambos roles. Ambos profesores, expertos en sus áreas, codirigen la clase de forma cooperativa, ayudándose e intercambiando competencias, mientras se trabaja en diversos aspectos del proceso educativo.

- Taller de Arte Dramático: el estilo de las clases consiste en un taller tradicional de arte dramático. Los estudiantes y los profesores se sientan en círculo, evitándose cualquier jerarquía. De esta forma, tanto los estudiantes como los profesores se encuentran al mismo nivel y tienen espacio suficiente para desarrollar las actividades interpretativas.

- Aula de trabajo: el aula debe estar claramente dividida en dos áreas principales:
 1. Área de aprendizaje: donde los estudiantes participan en varias actividades lingüísticas e interpretativas. Esta zona incluye el “Rincón del Lenguaje” o “*Language Corner*”, un área equipada con diverso material de referencia como libros de gramática y diccionarios, que los estudiantes pueden utilizar libremente durante el curso.
 2. Área escénica: donde los estudiantes realizan las actividades escénicas que tienen lugar durante la clase. En esta zona, claramente separada del Área de Aprendizaje, y posiblemente constituida por una plataforma elevada, se establecen reglas y comportamientos precisos que tanto los estudiantes como los profesores deben seguir, tanto en su papel de actores como de espectadores, y que son las reglas de interpretación básicas empleadas por los actores profesionales, como evitar interrupciones durante las representaciones, gritar sin necesidad, mirar hacia arriba y hacia abajo continuamente, etc.

2.2. Programa docente

Se requieren aproximadamente 90 para llevar a cabo un curso de Glottodrama aunque estas se dividen en dos partes bien diferenciadas. En el programa se distingue entre la parte que se relaciona con el concepto de dramatización, en la que se presta atención al proceso actoral, y la que se relaciona con el concepto de teatro, que se centra en la puesta en escena de una obra de teatro como colofón final del curso. Glottodrama recoge ambos conceptos ya que la primera parte del curso se centra en la explotación de micro textos que permiten que los estudiantes se familiaricen con las actividades actorales y que se centren en las conexiones ente el lenguaje verbal y no verbal (tono de voz, gesticulaciones, expresión facial, etc.). En la segunda parte del curso se utiliza un “macro texto” más complejo que puede ser una obra de teatro existente o incluso –preferiblemente– fruto de la creación colectiva del grupo bajo la supervisión de los profesores. De esta forma el resultado final, es decir, la representación teatral de fin de curso ante el público, es el fruto la propia creatividad de los estudiantes y refleja su imaginación y mundo interior.

El primer paso del curso consiste en organizar la clase a través de unas pruebas preliminares, que incluyan la evaluación tanto del idioma como de las capacidades

interpretativas. Las capacidades lingüísticas se evalúan de acuerdo a los parámetros del MCERL con el objetivo de comprobar que las competencias lingüísticas del grupo son coherentes y uniformes. Las capacidades dramáticas son evaluadas mediante ejercicios libres, enfocados en evaluar la familiaridad de los estudiantes con los procesos interpretativos y la aptitud personal hacia ellos.

El segundo paso del curso consiste en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Mediante el trabajo con micro-textos, y con la ayuda de sus profesores, los estudiantes adquieren capacidades comunicativas a través de métodos inductivos y procesos de “Descubrimiento Guiado” o “*Guided Discovery*”. Estas capacidades comunicativas están constituidas por el conocimiento del idioma y la interpretación social. En esta fase, todos los miembros de la clase, incluidos los profesores, son alternativamente actor y espectador. Los profesores actúan igual que los estudiantes: todo pasa dentro del grupo y no existen limitaciones de tiempo ni de organización (como ocurre en la producción de una obra completa). En esta fase, el grupo, aparte de asimilar la materia, aprende a trabajar unido y desarrolla un espíritu de cooperación, permitiendo a su vez que se manifiesten sus personalidades.

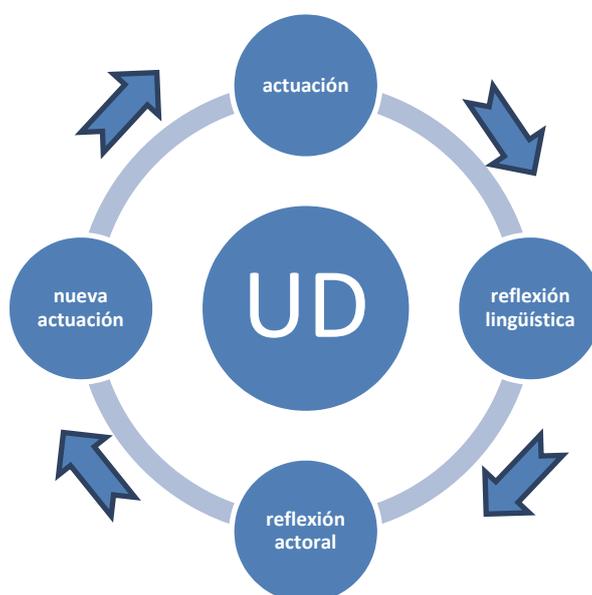
Cuando los estudiantes se sienten preparados es posible introducir el tercer paso del curso: la autoproducción del material interpretativo. Los estudiantes comienzan a escribir un guión, o una escena, adaptado al nivel lingüístico de la clase y con las ideas generadas durante un proceso colectivo de lluvia de ideas o *brainstorming*. En este paso, el curso toma de forma más evidente las características de un proyecto de trabajo, y su objetivo se convierte en la actuación frente al público (estudiantes de otra escuela, profesores, amigos, así como conocidos o espectadores en general) dentro de un cronograma establecido. La atención se centra entonces en el éxito del trabajo desde todos los puntos de vista: la escritura del texto y el estudio de los personajes, el tono de voz, la pronunciación y enunciación, la mímica, los gestos y movimientos en el escenario, el ritmo y las pausas del discurso, el diseño del escenario y del vestuario, la música, las luces.

Al finalizar el curso, los estudiantes realizan un examen del idioma para comprobar el progreso en las competencias lingüísticas de comunicación que permitirá una *evaluación cuantitativa* de los resultados alcanzados según los parámetros del MCERL. La *evaluación cualitativa* de la experiencia se realiza mediante *cuestionarios* entregados a los estudiantes tras la representación final (una vez que ha desaparecido la tensión y la presión que acompañan la preparación de una obra frente al público). A ello se suma la evaluación de los profesores, basada en el diario o “*Logbook*” y en los resultados de la *representación final*. La representación se graba y a los estudiantes se les da una copia, junto con sus certificados, como un último recuerdo del trabajo realizado.

2.3. Estructura de la programación docente

2.3.1. La unidad didáctica principal

Cada unidad didáctica puede requerir de una o más clases y representa una unidad autónoma que, partiendo de una *propuesta textual* o *situacional*, inicia un proceso circular:

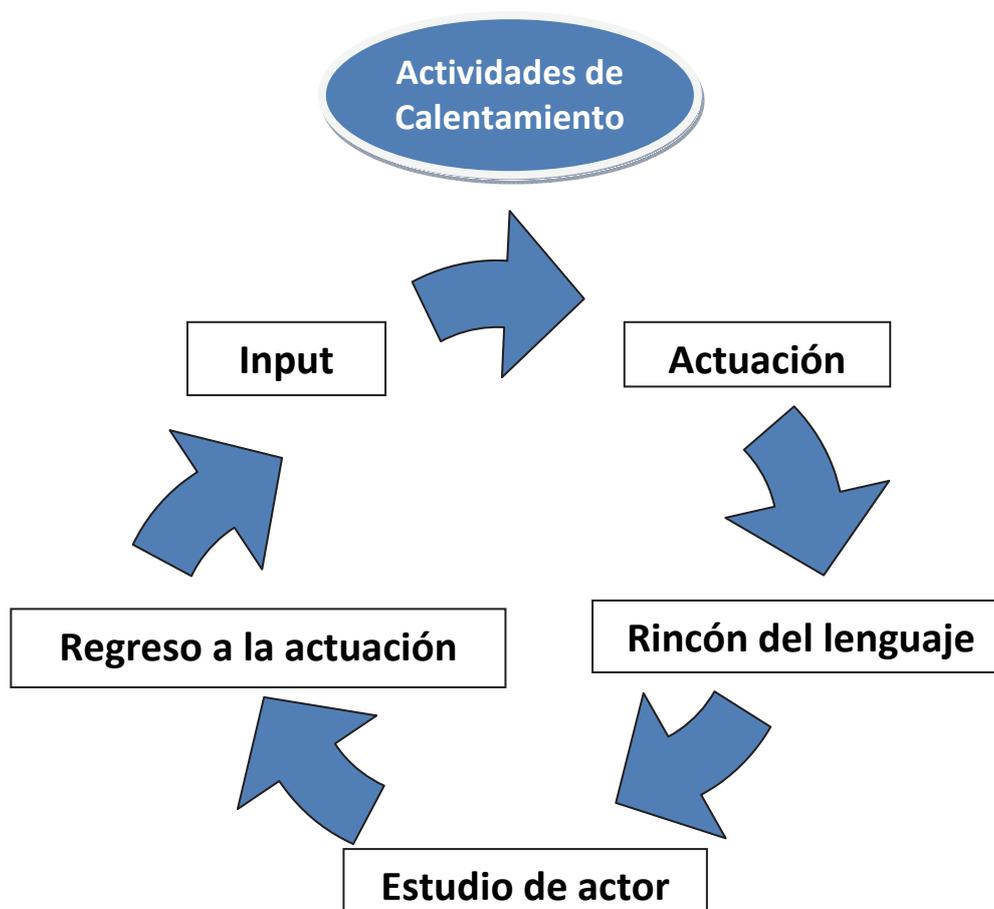


Secuenciación de una unidad didáctica

Cada clase es precedida por una sesión de **actividades de calentamiento**. Estas actividades no son parte de la Unidad Didáctica, pero deben considerarse como una fase preparatoria previa a la propia unidad. Como en todo taller de teatro, los estudiantes deben desconectar de su vida “fuera de clase” y entrar en modo de aprendizaje mediante actividades que les permitan relajarse, conocerse entre sí, jugar y prepararse para aprender.

Propuesta o input: Cada unidad comienza con la presentación y análisis de un microtexto (normalmente un diálogo) representado por los profesores con un posible soporte audiovisual. Una vez que la propuesta ha sido representada, los estudiantes-actores empiezan a familiarizarse con ella, guiados y aconsejados por sus profesores, quienes, de forma inductiva, les animan a realizar hipótesis sobre la situación y los personajes, y a descubrir el lenguaje y el estilo dramático de la propuesta.

Actuación: Inmediatamente después de la fase de propuesta, se pide a los estudiantes realizar una primera representación del texto, ahora considerando sus características teatrales. Tras unos minutos de preparación, los estudiantes interpretan la escena (normalmente en parejas). Esta actuación permite a los estudiantes familiarizarse de primera mano con el texto y prepararse para la siguiente fase. Normalmente se graba la actuación para permitir que los estudiantes se autoevalúen y que los profesores puedan darles *feedback* y apoyo.



La unidad didáctica de Glottodrama

Rincón del lenguaje: En esta fase los estudiantes exploran la estructura y el léxico del lenguaje empleado en los textos y discuten sobre ello. La tarea se realiza normalmente en pequeños grupos que trabajan de forma autónoma, guiados y apoyados por el profesor. Como se ha mencionado, el aula dispone de un rincón del lenguaje bien

equipado al que los estudiantes pueden acceder libremente. Durante esta fase se anima a los estudiantes a utilizar el material de referencia para descubrir el lenguaje de forma independiente y encontrar respuestas a cualquier duda surgida hasta ese momento de la clase. Aquí, los profesores actúan como facilitadores y monitores y deben intervenir solamente cuando los grupos van desencaminados (p.ej. están aprendiendo las reglas de forma errónea) o tienen dificultades con los conceptos estudiados y es evidente que no pueden sistematizarlos con reglas claras y sin ambigüedades, lo que pone en riesgo su motivación y deseo de participar activamente en la clase. Las técnicas de corrección deben seguir este mismo patrón y deben tomar la forma de autocorrecciones o correcciones grupales o entre compañeros. De esta forma se reduce la corrección directa por parte de los profesores, que normalmente es recibida de forma pasiva por los estudiantes sin una mejora perceptible en su rendimiento. Claramente, el método Glottodrama adopta una estrategia típica “de arriba abajo” o *Top-Down* y la fase del Rincón del Lenguaje del curso Glottodrama sigue el proceso inductivo: *ejemplo contextualizado* → *regla*, ejecutado en la clase a través de procesos de descubrimiento guiado que requieren que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje.

Estudio de actor: En esta fase los estudiantes analizan la forma de representar el texto y los aspectos expresivos y pragmáticos del mismo. Este apartado de la unidad didáctica es la característica específica de Glottodrama. Es el momento para reflexionar sobre la entonación, la mímica y los gestos que utilizarán los estudiantes-actores para expresar de forma efectiva sus intenciones comunicativas.

Tanto en el Rincón del Lenguaje como en el Estudio de Actor, los profesores aprovechan las grabaciones de las representaciones para elogiar a los estudiantes y para destacar aspectos en los que se necesita trabajar más.

Nueva actuación: Los estudiantes vuelven a representar el texto de la fase de propuesta e intercambian roles y personajes. En este momento se sintetiza lo aprendido y lo experimentado, las estructuras se fijan y finaliza el aprendizaje. Es entonces cuando los estudiantes son recompensados por su esfuerzo e involucración en el proceso de aprendizaje, mediante el descubrimiento de una relación más íntima con el texto y las formas de expresarlo.

Con la fase de Nueva actuación la unidad didáctica llega a su fin. Sin embargo, gracias a su poderosa estructura circular, su fin representa el punto de partida de la nueva unidad didáctica, en un proceso continuo de actividades y experiencias recurrentes y dinámicas, que permite que los estudiantes desarrollen sus capacidades comunicativas y sociales.

Pese a que cada clase de la unidad didáctica difiere en duración y desarrollo, se debe seguir un patrón en el que se distingan tres aspectos fundamentales y secuenciales, y en el que la filosofía de “aprender haciendo” quede reflejada:



Las fases de la unidad didáctica

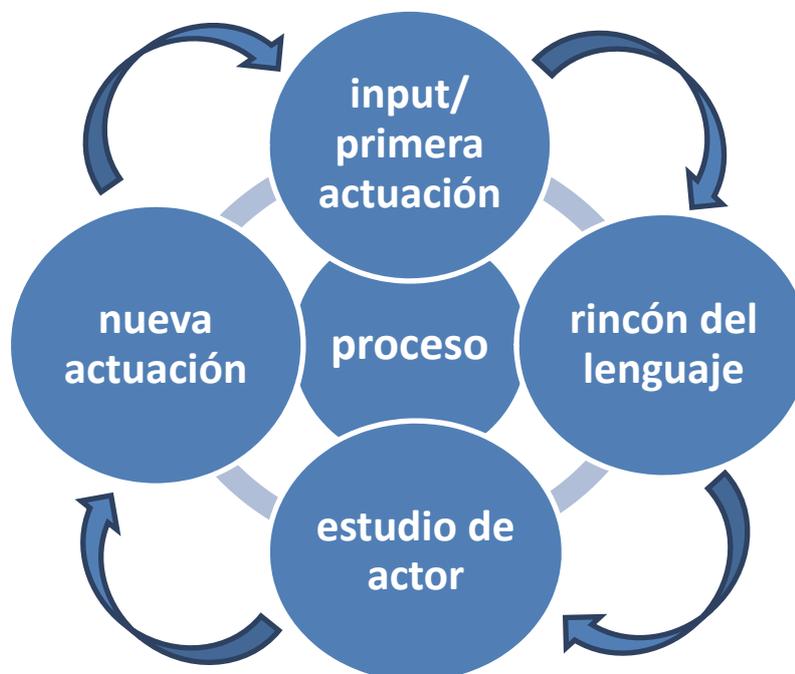
La fase correspondiente a “Estimar” es en la que se ofrece la propuesta textual o situacional, la fase de “Actuar” es de la interpretación y el desempeño lingüístico y la fase de “Reflexionar” es la que corresponde al Rincón del Lenguaje y el Estudio de Actor. Éste es, asimismo, un patrón circular, y el trabajo diario se basa en esta secuencia de fases.⁴

2.3.2. La Unidad didáctica satélite

Como se ha indicado, en la Unidad Didáctica Principal los profesores presentan la propuesta o *input*. No obstante, cada unidad didáctica principal puede evolucionar hacia una Unidad Didáctica Satélite, que es una extensión de la misma con una conexión lógica. En la U.D. Satélite los estudiantes, guiados por los profesores, escriben la propuesta mediante las actividades de escritura creativa o como deberes.

Cada Unidad Didáctica Principal tiene un objetivo funcional, centrándose en una o más funciones del lenguaje, que implica aprender y utilizar determinadas estructuras gramaticales y exponentes de la lengua (léxico). Además, la interpretación de un texto (denominado “propuesta” o “*input*”) permite el uso de diversos estilos dramáticos (dramatización, toma e interpretación de roles, monólogos, improvisación...). Sobre esta base se crea la Unidad Satélite. Por ejemplo, en el caso de una Unidad Didáctica centrada en funciones como “expresar acuerdo y desacuerdo, gustos y aversiones” – que dramáticamente sería la “representación de un conflicto”–, se puede pedir a los estudiantes que durante la fase de escritura creativa del Rincón del Lenguaje, o como deberes a desarrollar en casa, continúen la historia e imaginen el día siguiente al conflicto, o posibles finales diferentes; o que escriban otro tipo de conflicto entre otros personajes en ese mismo entorno. Esto generará una U.D. Satélite y el ciclo volverá a comenzar. Sin embargo, en este caso, las dos primeras fases se unificarán:

⁴ Para más información, véase Nofri, C. (2010). *Guía del método Glottodrama. Aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro*. Valencia: Editorial de la Universitat Politècnica de València, p. 63-70).



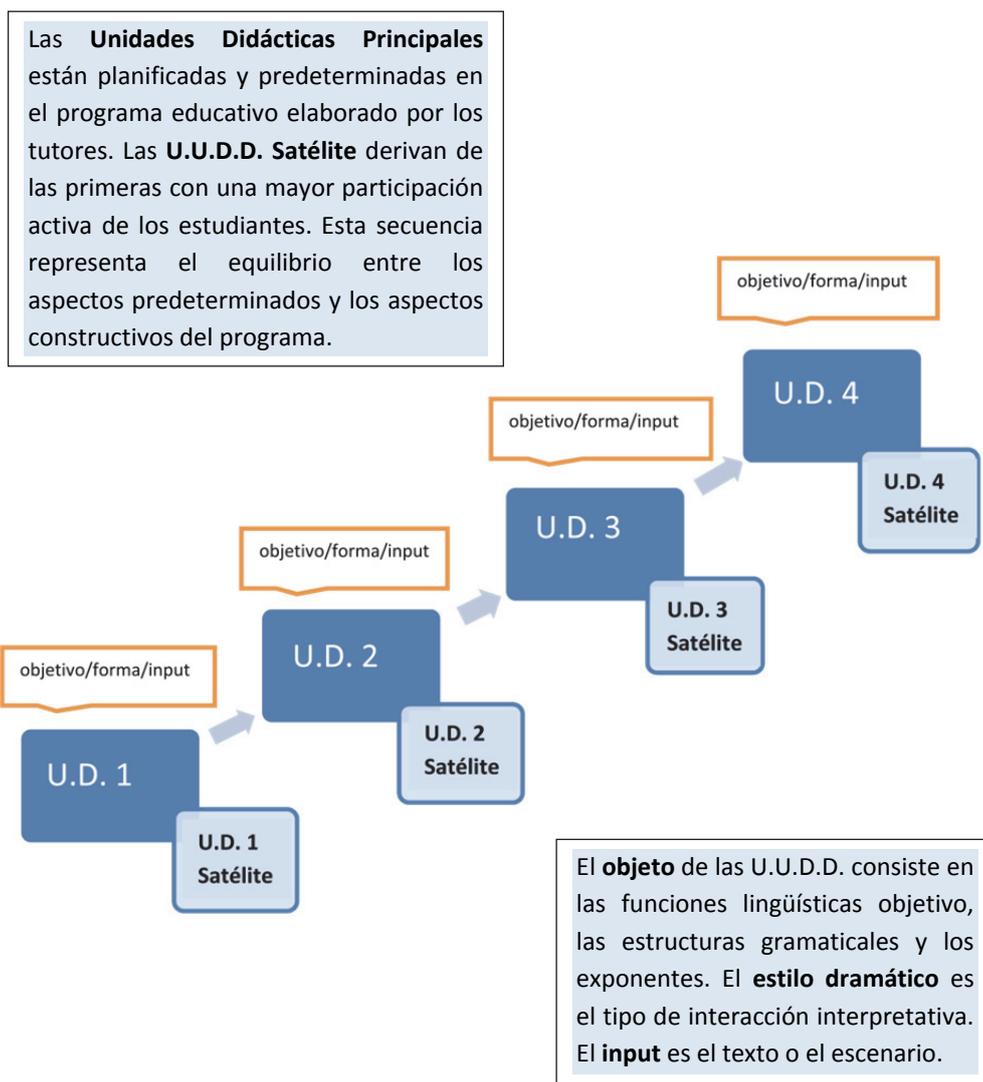
El ciclo de la unidad satélite

El proceso de comenzar una U.D. Satélite en la que los estudiantes puedan hacer uso de su creatividad e imaginación y hacer que sus emociones fluyan en la acción tiene un doble propósito. Por una parte, fomentar la creatividad de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, reforzando su participación activa. Por otra, fomentar su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la actitud de los tutores también se vuelve menos directiva y asumen el papel de facilitadores y consejeros, incitando a los estudiantes a ser los protagonistas reales, tanto en el escenario como en los procesos de aprendizaje.

Según este patrón la autonomía de los estudiantes, la involucración activa y la propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje va desde un supuesto nivel “cero”, cuando de forma pasiva escuchan la propuesta o *input*, a un nivel ideal del 100% al finalizar el curso. De esta forma, se produce un desarrollo individual/grupal que atraviesa estados progresivos intermedios. Las mejoras pueden ser medidas aplicando como criterio de evaluación los descriptores del MCERL bajo la categoría “Qué puede hacer el estudiante”.

Este patrón funciona en la primera parte de cada curso de Glottodrama. En la segunda parte, cuando el objetivo se convierte en la preparación de la Representación Final, la

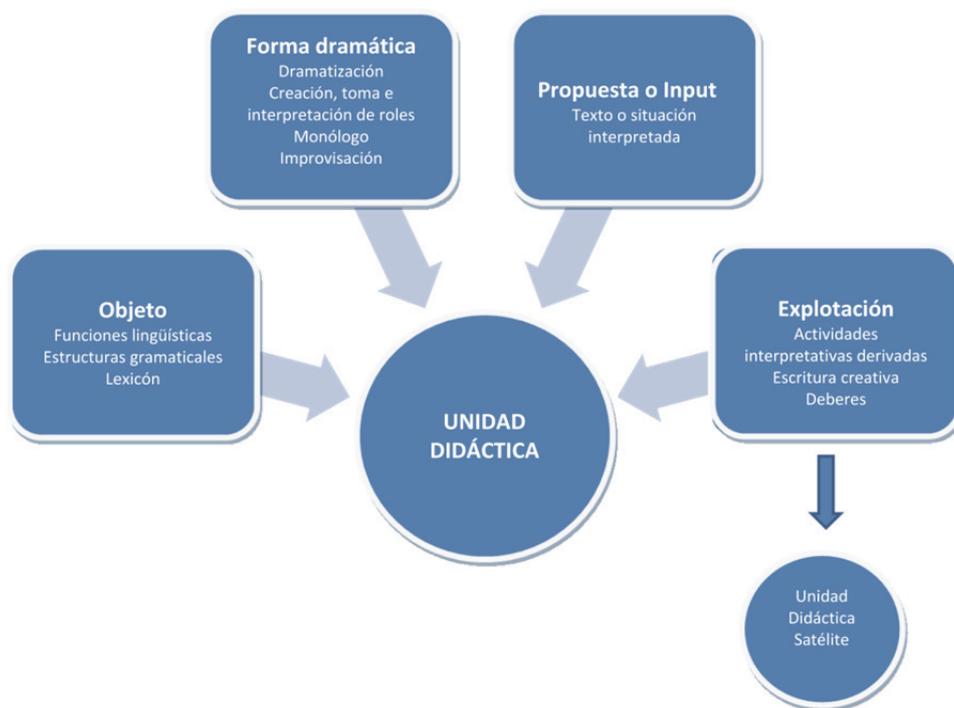
Unidad Principal y la Unidad Satélite tienden a unificarse. De hecho, los *inputs* tienden a ser “piezas” extraídas de los textos producidos por los estudiantes bajo la dirección de los profesores, y ya no es necesario emplear material procedente de fuentes externas o creado sólo por los profesores (véase el siguiente esquema).



Secuenciación de las unidades didácticas

2.4. Cómo diseñar una unidad didáctica

El diseño de una Unidad Didáctica contempla algunos aspectos esenciales. La tabla para clasificar una propuesta didáctica es una herramienta básica para comprobar si todos los componentes han sido cuidadosamente considerados e incluidos. Además, puesto que cada Unidad Didáctica es un eslabón en una cadena secuencial, cuando programación didáctica está preparada, se debe comprobar que, de forma global, se contemplan todos los objetivos del curso. Con ello se verifica que se van a cubrir todos los contenidos lingüísticos y las funciones comunicativas concebidos por el MCERL para el nivel correspondiente. Este requisito debe cumplirse con las Unidades Principales sin depender de las Unidades Satélite (en las que no es posible prever completamente el contenido lingüístico que la creatividad de los alumnos va a generar).



Cómo diseñar una unidad didáctica

2.5. Reparto del tiempo

Un aspecto crucial del método Glottodrama es el reparto del tiempo o “*time sharing*”. La duración en el método Glottodrama es un concepto similar a la duración en la música: una “parte coherente” de un todo. De esta forma, la duración relativa de cada fase dependerá de la duración total de la clase (2, 3 o 4 horas). Cada fase de la unidad didáctica debe ocupar una proporción del tiempo disponible, pero no es posible establecer de antemano y con precisión cuánto va a durar. En otras palabras, no es posible determinar si una “fase del Rincón del Lenguaje” o una “fase de la Primera Actuación” debe durar 15, 30 o 45 minutos. En cualquier caso, se deben considerar tres criterios para determinar el tiempo adecuado que se debe dedicar:

1. Número de estudiantes. La duración de cada fase debe permitir la participación activa de cada uno de los estudiantes en las actividades.
2. La duración de cada actividad no debe estar reñida con el desarrollo de la secuencia lógica *estimulación-acción-reflexión* haciendo que una de ellas prevalezca sobre las demás. Por ejemplo, el “Rincón del Lenguaje” no debe convertirse en el centro de la clase. Romper esta secuencia es como romper un ritmo musical con el que los estudiantes se han familiarizado.
3. Una duración orientada. Cuando los tutores tienen la impresión, basada en la respuesta de los estudiantes, de que los objetivos de la actividad se han alcanzado, entonces no se precisa más tiempo. Y viceversa.

2.6. Programa

2.6.1. El programa semi-procedimental

Un proyecto como el de Glottodrama no puede guiarse por programas predefinidos. Debido a su naturaleza “investigadora”, lo más adecuado es utilizar un programa semi-procedimental, el cual, por supuesto, debe estar prediseñado (Unidades Didácticas Principales), pero también debe ajustarse y enriquecerse continuamente a través de las actividades realizadas durante la clase (Unidades Didácticas Satélite). Las Unidades Didácticas, por supuesto, deben respetar los descriptores principales del MCERL en los diferentes aspectos del idioma y de las propias culturas. Esta forma de proceder deja suficiente libertad en la elección de las actividades a la vez que permite aprovechar las experiencias reales de la clase e integrar los programas procedimentales “subordinados” en el programa definitivo. Este programa definitivo presenta las características y los contenidos comunes de todas las experiencias de todos los componentes del grupo, por lo que se puede actualizar continuamente.

Basándose en los principios fundamentales de lo que se conoce como aprendizaje basado en proyectos⁵, el método asume que el desarrollo de los contenidos se

⁵ Para más información sobre el aprendizaje basado en proyectos, véase la definición en Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_basado_en_proyectos.

sustentará parcialmente en el uso del lenguaje cotidiano y no se impondrá de forma artificial por un libro de texto. De esta forma, los contenidos lingüísticos del curso, cuidadosamente seleccionados durante la planificación, están determinados, en parte, por pruebas, deberes y actividades.

Para cada nivel de MCERL (A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2) los contenidos de los programas se definen teniendo en cuenta seis aspectos:

a) Aspectos gramaticales

Por ejemplo: morfemas-lexemas y afijos; (in)transitivo; voz activa/pasiva, pasado/presente/futuro, tiempo (im)perfecto; afijación, suplementación, etc.; formas irregulares de los verbos (saber, caber); connotación; relaciones de léxico como sinónimo/antónimo, hiponimia; artículos definidos, indefinidos, cuantitativos (algunos, todos, muchos, etc.), demostrativos (este, ese, aquel, etc.); pronombres personales (yo, tú, ella, él, etc.), partículas interrogativas y relativas (qué, quién, cómo, cuándo, etc.), posesivos (mío, tuyo, suyo, etc.), preposiciones (a, ante, bajo, cabe, etc.), verbos auxiliares (ser y haber), nexos (y, ni, pero, etc.); etc.

b) Aspectos léxicos

Por ejemplo A1: El alfabeto; saludos; naciones, ciudades, trabajos; la casa: habitaciones y mobiliario; el tiempo; verbos de rutina, etc.

Por ejemplo A2: Hablar sobre hábitos y gustos/aversiones; sentimientos; ropa y partes del cuerpo; medios de transporte; comida: platos típicos españoles, etc.

c) Aspectos culturales y sociales

Por ejemplo: el uso y la elección de los saludos: al llegar, *¡Hola! Buenos días* – presentarse, *¿Cómo estás?* – despedidas, *¡Adiós!... Nos vemos*; uso y elección de exclamaciones: *¡Madre mía!* *¡Dios mío!* *¡Será posible!*, etc.; uso apropiado de “*por favor*”, “*gracias*”, etc.; expresar arrepentimiento, disculparse; correcciones, contradicciones, prohibiciones; etc.

Proverbios: *No por mucho madrugar, amanece más temprano*; modismos: *ahogarse en un vaso de agua*; citas conocidas: *mi reino por un caballo...*

Actitudes, como clichés, p.ej. *aprovechar el tiempo*.

Registros lingüísticos aplicados en distintos contextos: impersonal: *se ruega silencio*; formal: *¿Le importaría cederme el sitio?*; informal: *Bien, ¿qué tal si le damos al bocata?*

d) Funciones

Microfunciones: buscar y contar hechos: identificación, reportajes, correcciones, etc.; persuasión: recomendaciones, solicitudes, consejos, etc.; socialización: llamar la atención, dirigirse a alguien, etc.; estructurar un discurso: apertura, tomar la palabra, clausura, etc.

Macrofunciones: descripción, narración, comentario, exposición, exégesis, explicación, demostración, instrucción, argumentación, persuasión, etc.

Patrones de interacción: Negocios: identificar las mercancías necesarias; examinar la mercancía, acordar su encargo, etc.; saludos-despedidas: expresar satisfacción mutua, intercambiar comentarios personales (el tiempo, rumores, etc.), etc.

e) Aspectos fonéticos y grafémicos

Fonéticos: p.ej. las unidades de sonido del lenguaje (*fonemas*) y su comprensión en determinados contextos (*alófonos*); los rasgos fonéticos que distinguen los fonemas (*rasgos distintivos*, p.ej. sonorización, nasalidad); la composición fonética de las palabras (la estructura de las sílabas, la secuencia de fonemas, acento, entonación); la fonética de la frase (prosodia) el ritmo y acento de la frase; entonación; reducción fonética: omisión de vocales, etc.

Grafémicos: p.ej. la forma de las letras impresas y en cursiva tanto para minúsculas como mayúsculas; deletrear adecuadamente las palabras, incluidas contracciones reconocibles; signos de puntuación y su uso convencional; convenciones tipológicas y variedad de fuentes, etc.

f) Aspectos de interpretación y teatrales (lo mismo en todos los programas)

- Identificación del escenario: cualquier espacio puede ser un escenario si el actor lo trata como tal;
- respiración controlada e información básica sobre nuestro aparato vocal;
- practicar el discurso: articular monosílabos, consonantes y sonidos vocálicos;
- interactuar y compartir el escenario con nuestro compañero y con otro personaje;
- posición en el escenario y proxemia de los personajes;
- construir un personaje: desde el cliché a la creación de su personalidad y sus gestos;
- la palabra y el gesto y su relación: los gestos pueden acompañar a las palabras para reafirmarlas, pero pueden ir en su contra para contradecirlas. Mediante las expresiones faciales podemos decir cosas que son diferentes de lo que decimos verbalmente o viceversa;
- ejercicios de expresión facial: expresiones faciales combinadas con los movimientos de las manos, de los hombros y los micro-movimientos corporales;

- la importancia de gesticular: la gesticulación redundante y explicativa; cuando el gesto da fuerza y cuando la quita;
- la motivación en el escenario: “mi razón”: ¿por qué estoy aquí? ¿por qué actuó? ¿por qué le digo algo a alguien?
- de la interpretación de roles a la improvisación, dependiendo de la situación;
- el monólogo y el diálogo: diferencias básicas en la actuación y la gestión del espacio;
- el ritmo en el escenario: el ritmo o los diferentes ritmos del personaje, el ritmo de la escena, el ritmo de las líneas, del todo;
- escenas con dos personajes: proxemia y dinámica;
- improvisación guiada: una escena con uno o más personajes, realización de la *tableaux vivant*;
- referencias a las máscaras de la *commedia dell’arte* y a la codificación de los movimientos, comportamientos y repertorios;
- el trabajo de la narración en escena: ritmo y uso de los gestos;
- estilos de interpretación: del drama a la comedia;
- retórica en la comunicación general y especialmente en la comunicación teatral;
- el grupo de trabajo: estudio de la coreografía, coordinación y sinergia;
- el coro: acciones y posturas escénicas de los coros tradicionales y otros;
- bufonería;
- trabajo con objetos: cómo trabajar con objetos en el escenario y alcanzar una armonía física con ellos;
- identificarse con el personaje: diferentes acercamientos. El acercamiento técnico y el emocional;
- análisis de los acercamientos proxémicos y cinéticos;
- actuar frente a las cámaras (ficción);
- el significado de los gestos, con comparaciones interculturales;
- análisis metódico del personaje: búsqueda psicológica y emocional;
- identificarse con personajes imaginarios: “si yo fuera”, “si tú fueras”: el “SI mágico” de Stanislavski;
- estudio holístico de cuerpo-mente: formación dirigida;
- logro físico del personaje: variación equilibrada, tipos de energía, los contrarios;
- la creación y gestión de diferentes tipos de tensión dramática;
- la creación del mundo del personaje: ¿qué hace fuera de la escena? ¿cómo se relaciona con otras personas? ¿qué se oculta entre líneas?
- “*comic timings*”: los estudiantes deben practicar escenas contemporáneas, “bufonerías”, en grupo o individualmente, hasta que se enfrenten a un personaje cómico y sus múltiples aspectos: poético, irónico, gracioso, surrealista, grotesco.

2.7. Evaluación

Existen diferentes formas de evaluar:

- *Valoración de logros*: para evaluar si se ha asimilado lo “enseñado” en el curso. Se relaciona con el trabajo semanal o periódico, el libro y la programación del curso, y presenta una perspectiva interna.
- *Valoración de competencias*: para evaluar lo que una persona sabe o puede hacer considerando su aplicación en el mundo real. Presenta, por tanto, una perspectiva externa.

Los profesores tienden a estar más interesados en la *valoración de logros* a fin de obtener una respuesta a la enseñanza. Sin embargo, los trabajadores, las autoridades educativas y los estudiantes en edad adulta tienden a estar más interesados en la *valoración de competencias*. La ventaja de la evaluación de logros es que es cercana a la experiencia de los estudiantes. La ventaja de la evaluación por competencias es que permite ver a todo el mundo dónde se encuentra, los resultados son transparentes. Se puede decir que las herramientas que evalúan el uso práctico del lenguaje en situaciones relevantes y cuyo objetivo es ofrecer una imagen equilibrada de las competencias emergentes responden a un enfoque por competencias. Por otro lado, las herramientas que consisten en ejercicios lingüísticos y comunicativos basados en un programa transparente y relevante, que dan la oportunidad a los estudiantes de mostrar lo que han aprendido, tienen un componente de valoración de logros. En la evaluación comunicativa que se basa en un contexto de enseñanza y aprendizaje orientado a las necesidades, se puede argumentar que, idealmente, la distinción entre logros (orientados al contenido del curso) y competencias (orientadas a la capacidad en el mundo real) debería ser mínima.

Evaluación holística: utilizada para obtener una evaluación global sintetizada. El evaluador pondera intuitivamente los diferentes aspectos evaluados.

Evaluación analítica: utilizada para investigar diferentes aspectos de forma separada. Esta perspectiva puede ser adoptada bajo dos puntos de vista diferentes: (a) cuál es el objetivo; (b) cómo se llega a un grado o calificación.

Algunos sistemas combinan un enfoque analítico en un nivel con un enfoque holístico en otro nivel. Sea cual sea el enfoque que se adopte, cualquier sistema de evaluación práctico debe reducir el número de categorías posibles a un número manejable. Es sabido que más de 4 ó 5 categorías pueden causar saturación cognitiva y que, psicológicamente, 7 categorías se consideran como un límite máximo. Respecto a la evaluación oral, si se considera que las estrategias de interacción son un aspecto

cuantitativo de comunicación relevante, entonces las escalas contendrán 12 categorías cualitativas:

- Estrategias de toma de turnos o “*Turn taking*”
- Estrategias cooperativas
- Petición de aclaraciones
- Fluidez
- Flexibilidad
- Coherencia
- Desarrollo temático
- Precisión
- Competencias sociolingüísticas
- Alcance general
- Riqueza de vocabulario
- Precisión gramatical
- Dominio de vocabulario
- Control fonológico

Existen tres conceptos que tradicionalmente se consideran fundamentales en cualquier debate sobre evaluación: validez, fiabilidad y viabilidad.

2.7.1. Prueba de comunicación

La evaluación a través de pruebas lingüísticas es un paso importante para satisfacer las demandas de los sistemas escolares europeos, que evita caer en experiencias educativas complementarias de simple valor lúdico. Sin embargo, esto requiere del diseño de pruebas lingüísticas *ad hoc* necesarias para desarrollar una *prueba de comunicación* más apropiada. Con ello se busca que no sólo se evalúe el progreso desde el punto de vista de la eficiencia, la gramática y la precisión léxica, sino también desde el punto de vista de la efectividad, la adecuación comunicativa respecto de los contextos de situación y de los objetivos perseguidos. Un ejemplo son las experiencias en las pruebas del idioma italiano. En ellas se tomaron como referencia los exámenes CILS de la Universidad para Extranjeros de Siena⁶ y los exámenes CELI de la Universidad para Extranjeros de Perugia⁷. Junto a estos, se introdujeron algunas pruebas adicionales de “interacción comunicativa oral” y, en particular, pruebas mixtas de “dramatización” e “interpretación de roles”, en las que los estudiantes interactuaban unos con otros sin hablar con los examinadores. El objetivo era promover la interacción entre iguales y evitar la relación directa con el examinador, que crea una situación muy jerárquica. En general, la reacción psicológica de los estudiantes fue muy buena, y todo el mundo se mostró más seguro que frente a las pruebas orales tradicionales.

⁶ Para más información véase <https://www.esl-idiomomas.com/es/page2164.htm>.

⁷ Para más información véase <http://www.cvcl.it/home.aspx>.

2.7.2. Diseño de la prueba de comunicación

El objetivo de la prueba es evaluar las capacidades integradas, desde la comprensión lectora y la expresión escrita a la comprensión y expresión oral, e implica evaluar la efectividad expresiva, prosódica, supra-segmental, proxémica y gestual; en otras palabras, la comunicación interactiva en general.

El profesor indica a los estudiantes lo que han de hacer. Cada estudiante dispone de cinco minutos para leer el texto y concentrarse en el personaje (el personaje es masculino si el estudiante es masculino y femenino si es una mujer). A continuación se realiza una lectura interpretada en parejas, que debe realizarse como una representación real pero con el texto delante para facilitar el desarrollo de la escena. Es importante que los estudiantes gesticulen los movimientos descritos en las indicaciones del texto, incluidos los pequeños gestos como, por ejemplo, un saludo. En este caso, la calidad de la actuación no forma parte del criterio de evaluación.

Los baremos de puntuación de esta prueba son los siguientes:

- Calificación máxima: 20 (de un total de 120)
- Estrategias de turnos o *turn taking* (0-2)
- Fluidez (0-4)
- Pronunciación (0-4)
- Inflexión y aspectos supra-segmentales (0-4)
- Proxemia (0-2)
- Gesticulación adecuada (0-4)

A continuación se muestra un ejemplo de un texto utilizado para una prueba de comunicación empleada para diversos niveles, desde el A2 al C1. Para la evaluación, naturalmente, se consideró el nivel comunicativo de la clase. Así, pequeñas dudas en la pronunciación para estudiantes de nivel A2 no se consideraron en la calificación final, mientras que sí penalizaron para niveles superiores como el B2 o C1. El texto empleado fue una adaptación libre de *Non oltrepassare la linea gialla*, obra de Roberto Braida en un acto.

Un vagón de metro. Un hombre entra con una bolsa, se sienta, y el tren sale. Abre la bolsa, saca un periódico y empieza a leerlo. El tren para. Entra una mujer con una bolsa. Se sienta junto a él. El tren sale y ambos se saludan con un gesto. Ella saca un juego de costura de su bolsa. Mientras está tejiendo, la mujer se inclina para leer el periódico del hombre, el cual, enfadado, trata de ocultárselo. Está a punto de pasar de página cuando...

Mujer (leyendo) – Accidentes de tráfico durante el fin de semana: 39 muertos. ¡Oh, Dios mío! ¿39 muertos...? ¿Puede creerlo? Pero, ¿por qué no

van en metro? Es tan seguro... no hace mucho tiempo yo era una autoestopista convencida... en la carretera con mi pulgar en alto...

Voz grabada (profesor) – Ponte Mammolo, siguiente parada Santa Maria del Soccorso.

Hombre (desagradable) – ¿En qué parada se baja?

Mujer – Uff... ¡Tengo que pasar tanto tiempo en este tren! Para cuando llegue a Ostiense habré acabado el suéter... (Ríe en alto)

Hombre – Creo que si alguien desea leer el periódico en paz no debería tomar el metro, o tal vez no debería sentarse, o tal vez simplemente debería ponerse en pie e irse lo más lejos posible, en algunas situaciones... (Trata de leer de nuevo)

Mujer (ignorando completamente las palabras que el hombre acaba de decir, comienza a cantar) – Tu...Tu che sei diverso... Almeno tu nell'universo...

Hombre (la mira mal) – Encima desafina... ¡Fantástico!

Mujer – ¿Conoce la canción? La canta Fiorella Mannoia... pero eso no me molesta (ríe histéricamente)...

Hombre (muy enfadado) – Su broma no me parece nada graciosa...

Mujer – ¿No lo encuentra divertido? Mannoia... me molesta... ¿Lo entiende?

Hombre – ¡La próxima vez que tome el metro en lugar del coche debo recordar que no soy un ecologista! (furiosamente, cierra el periódico y lo devuelve a su bolsa)

Mujer – Bueno, si el precio del carburante sigue subiendo como hasta ahora, no sé dónde iremos a parar...

2.7.3. Clasificación de los resultados de la prueba de comunicación

La clasificación de los resultados es una adaptación de la que se emplea para evaluar las capacidades comunicativas en inglés, descrita en el documento: *Trinity Guildhall, Communication Skills: Graded Examinations, Professional Certificates. Syllabus from 2010*, London: Trinity College London.⁸

⁸ Para más información, véase <http://www.trinitycollege.com/site/?id=305>.

- Nivel básico (MCERL A1 y A2)

Aprobado: trabajo que muestra alguna capacidad de comunicación pese a que carece de estilo. Las presentaciones y conversaciones son claras y audibles y existe cierta habilidad para responder a las preguntas con fluidez. El trabajo está preparado adecuadamente.

Notable: trabajo en el que las ideas y las historias se presentan con fluidez y entusiasmo y con una sensación de dominio de la materia. La presentación verbal y no verbal permite al espectador seguir los procesos representados. Los candidatos responden a las preguntas adecuadamente y con precisión.

Sobresaliente: trabajo que muestra un intento genuino de involucrar e interesar al espectador. Existe una sensación de vitalidad y capacidad para comunicar ideas tanto en situaciones formales como informales. Existe una preparación sólida e imaginación para resolver situaciones inesperadas.

- Nivel intermedio (MCERL B1 y B2)

Aprobado: trabajo en el que es evidente algún tipo de preparación y alguna capacidad para expresar la información y organizar un argumento persuasivo. Las capacidades verbales y no verbales son suficientes para asegurar la audibilidad y algo de interés de los espectadores. Existen evidencias de la sensibilidad interpersonal y una capacidad para relacionarse con otras personas.

Notable: trabajo en el que existe una fuerte sensación de comunicación vívida y convicción. El material está bien preparado y es presentado con autoridad y cierto estilo. Existe un uso evidente de estructuras gramaticales complejas para expresar ideas complejas y una sensación de fluidez y facilidad en la conversación. Las capacidades de la presentación están bien desarrolladas.

Sobresaliente: trabajo en el que las capacidades de comunicación están bien integradas y el material presentado es seguro. Pueden existir ciertos lapsos en el uso del lenguaje y en la capacidad para responder a todas las preguntas, pero la impresión general es de éxito en atraer el interés del espectador.

- Nivel avanzado (MCERL C1 y C2)

Aprobado: trabajo en el que las ideas complejas son manejadas con cierta habilidad y existe una respuesta adecuada en la conversación y las preguntas. El trabajo muestra cierta imaginación en la preparación y existe un uso sólido de recursos verbales y no verbales. Emplea diversos elementos visuales o de otro tipo para producir ciertos efectos, pero la presentación es adecuada más que estimulante.

Notable: trabajo que muestra habilidad para manejar las ideas más complejas y diversos ejercicios de comunicación con facilidad y rigor. Existe una integración satisfactoria entre las capacidades de comunicación y una sensación de dominio total de la materia y de control de la situación. Las capacidades de presentación están altamente desarrolladas y todo el trabajo se ejemplifica con naturalidad y fluidez.

Sobresaliente: trabajo en el que se presentan ideas complejas con autoridad y estilo y de una forma que involucra al espectador. La variedad vocal y la comunicación no verbal se añaden a la sensación de fluidez y facilidad y los candidatos se adaptan con éxito a diversas situaciones. Puede existir cierta falta de espontaneidad y los argumentos pueden no estar siempre completamente desarrollados.

2.7.4. Prueba de interacción

El MCERL incluye 5 criterios de evaluación:

- 1) Repertorio
- 2) Precisión
- 3) Fluidez
- 4) Interacción
- 5) Coherencia

La tabla 1 muestra un ejemplo de los criterios de evaluación aplicados por el MCERL para los niveles A2 y A1.

Nivel	Interacción / Realización de la tarea	Fluidez y Coherencia	Pronunciación / Entonación	Repertorio y Precisión [Gramática y Vocabulario]
A1	<ol style="list-style-type: none"> Plantear y responder preguntas simples. Responder a afirmaciones simples. Raramente capaz de mantener una conversación. Se alcanza mayoritariamente el efecto de comunicación, p.ej. se expresa el mensaje pese a algunas dificultades por parte del oyente. (posibilidad). Usa lenguaje/expresiones educadas simples del día a día. La mayoría de las ideas/respuestas son relevantes para la tarea 	<p>Fluidez</p> <ol style="list-style-type: none"> Se hace entender con frases muy cortas. Pausas, falsos comienzos y reformulaciones son muy evidentes. <p>Coherencia</p> <ol style="list-style-type: none"> Une grupos de palabras con conectores simples como “y”, “pero” o “porque”. 	<ol style="list-style-type: none"> Pronunciación generalmente clara. Rango limitado de entonación. La representación puede mostrar una influencia notable de la lengua materna. 	<p>Repertorio</p> <ol style="list-style-type: none"> Produce patrones básicos en las frases utilizando frases memorizadas o grupos de palabras para comunicar una información escasa. La representación puede mostrar una influencia notable de la lengua materna (palabras/estructura de la frase). <p>Precisión</p> <ol style="list-style-type: none"> Muestra un control razonable de las estructuras simples y el vocabulario básico. Sistemáticamente comete errores básicos.
A2	<ol style="list-style-type: none"> Pregunta y responde sobre detalles personales. Interactúa de forma sencilla (preguntas tipo sí/no). Se alcanza mayoritariamente el efecto de comunicación, p.ej. se expresa el mensaje pese a algunas dificultades por parte del oyente. (probabilidad) La comunicación depende de repeticiones, reestructuración de las frases y arreglos. La mayoría de las ideas/respuestas son relevantes para la tarea 	<p>Fluidez</p> <ol style="list-style-type: none"> Emplea frases muy cortas y aisladas. Muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras poco familiares y restaurar la comunicación. <p>Coherencia</p> <ol style="list-style-type: none"> Une grupos de palabras con conectores simples como “y”, “pero” o “porque”. 	<ol style="list-style-type: none"> La pronunciación puede ser imprecisa o inconsistente. Uso escaso de la entonación. La representación puede mostrar una influencia notable de la lengua materna. 	<p>Repertorio</p> <ol style="list-style-type: none"> Tiene un repertorio básico de palabras y frases simples. La representación puede mostrar una influencia notable de la lengua materna (palabras/estructura de la frase). <p>Precisión</p> <ol style="list-style-type: none"> Muestra un limitado control de algunas estructuras simples, patrones de las frases y vocabulario.

Tabla 1. Criterios de evaluación.

2.7.5. Prueba orientada a la acción

El MCERL propone un enfoque comunicativo-pragmático mejorado, basado en la realización de *tareas* en las situaciones reales de la vida cotidiana, dentro de cuatro campos: personal, público, profesional y educativo (dependiendo de la edad y la función social del estudiante), y considera el concepto de la competencia general bajo cuatro aspectos complementarios:

- Conocer (conocimiento y contenido);
- Saber cómo ser (creencias, actitudes y estilos de aprendizaje);
- Saber qué hacer (representar tareas reales de la vida cotidiana);
- Saber cómo aprender (ser consciente de las estrategias de aprendizaje).

Otro aspecto innovador se refiere a un sistema común de niveles de competencia que se emplea para el diseño de los cursos, redacción de manuales, planes de estudio, o el diseño de programas docentes. En cada nivel de competencia se pueden encontrar algunas escalas de descriptores expresadas en términos positivos y orientadas al usuario (es capaz de...).

Las cuatro capacidades (escuchar, hablar, leer y escribir) son reemplazadas por competencias referidas a actividades (tareas) de recepción, producción, interacción y mediación (hablada y escrita). A parte de dedicar un capítulo a la evaluación del aprendizaje lingüístico, el documento otorga un papel importante al concepto de autoevaluación a través de un camino metacognitivo. De esta forma, se ayuda al estudiante a ser consciente y a saber cómo utilizar sus experiencias cognitivas y personales en el proceso de aprendizaje, a identificar problemas y sugerir posibles soluciones, a planificar necesidades y elegir las estrategias para desempeñar la tarea. Así, el estudiante se convierte en “actor” durante el proceso de aprendizaje; un proceso que va más allá del contexto escolar y que continuará a lo largo de su vida.

2.8. Una visión global de las principales teorías sobre la enseñanza de la interpretación

A continuación se muestra un resumen de las teorías sobre la esencia de la interpretación y sobre la formación del actor remontándonos a sus orígenes.

Dejando aparte todos aquellos experimentos desarrollados en el siglo XX y que fueron la “base” del método del actor, podemos tomar como punto de partida ideal la famosa

“paradoja” del comediante de Denis Diderot⁹: para conmover al público, el actor debe permanecer impassible. Esta es una teoría muy discutida que ha inspirado numerosos métodos de interpretación muy diferentes entre sí.

El actor debe imitar la naturaleza y las apariencias. Su idea del arte de la interpretación es que el actor debe eliminar cualquier emoción en su trabajo así como cualquier sentimiento personal en el escenario. Considera la implicación emocional como un elemento molesto que no ayuda al actor en su representación sino que le altera. Así, afirma que el actor es “la marioneta más ingeniosa, y sus hilos son manejados por el poeta¹⁰, que en cada línea indica la verdadera forma que debe adoptar”. Para este filósofo de La Ilustración, la identificación es un fenómeno externo, por lo tanto el actor no debe identificarse con el personaje, sino que debe mantener siempre las distancias entre él mismo y el personaje. En otras palabras, según Diderot el actor debe interpretar el personaje y no ser el personaje.

Esta idea de la distancia entre el “actor” y el “personaje” fue desarrollada a principios del siglo XX por Bertolt Brecht¹¹ con fines ideológicos y políticos, y por Erwin Piscator, promotor del “teatro épico”.

La ficción suele transcurrir en el teatro clásico occidental, donde se trata de involucrar al público en una realidad “diferente”. El “teatro épico” trata de mostrar y resaltar la ficción en el escenario y, a través del uso masivo de propaganda (de clara inspiración Marxista), pretende un desarrollo político y cultural colectivo. El teatro épico es, por lo tanto, un movimiento claramente político.

Los movimientos vanguardistas, como el Expresionismo, pavimentaron el camino de la crítica al teatro convencional. Pese a que ninguno de estos movimientos tenía la idea del teatro épico, la crítica al gusto aburguesado fue fundamental para teóricos del teatro como Piscator¹² y Brecht. Así, el teatro épico fue la evolución del teatro del Expresionismo, pero, mientras éste último se centraba en emocionar al público, el teatro épico trataba de hacerlo pensar. La necesidad de reconstruir de forma radical el

⁹ Denis Diderot, filósofo francés (1713-1784), en su trabajo *La paradoja del comediante* afirma que las verdaderas emociones interfieren en la interpretación; una emoción puesta en escena como una experiencia real altera la representación de dicha emoción.

¹⁰ Nuestro autor o escritor contemporáneo, cuya influencia es filtrada por el trabajo del director desde el siglo XX.

¹¹ Bertolt Brecht (Augusta, 1898 – Berlín, 1956) es considerado como el escritor, poeta y director de teatro alemán más influyente del siglo XX y todavía es una de las referencias más importantes en la historia del teatro. Fue, junto con Erwin Piscator, el innovador y promotor del “teatro épico”, donde el concepto “épico” trata de traspasar el centro del eje dramático del evento histórico representado a la audiencia, logrando su involucración y convirtiéndola en el receptor activo (y no pasivo) del drama.

¹² Erwin Friedrich Maximilian Piscator (Greifenstein 1893 - Starnberg 1966) fue un director y productor teatral alemán. Junto a Bertolt Brecht, fue uno de los exponentes más importantes del teatro épico, el cual se centraba en el contenido sociopolítico del drama y no en la manipulación emocional del público o en la belleza formal de la producción.

teatro para que no “distrajera” o “adormilara” las consciencias del público hizo necesario que se replantearan los medios artísticos necesarios para producir una situación dramática. De esta forma, se refutaron las reglas Aristotélicas derivadas del Renacimiento, así como el concepto de la unidad dramática.

Bertolt Brecht pensaba que el público no debería ser incitado a pensar que lo que se ve en el escenario es la vida real, sino que el público debería recordar siempre que lo que está presenciando es ficción. Esto llevó a los personajes a interactuar y hablar con el público, una técnica también conocida como “romper la cuarta pared”.

Estas teorías son diametralmente opuestas a las teorías de Kostantin Stanislavski¹³ y Michail Čechov¹⁴, su actor modelo y, junto con él, teórico del “teatro naturalista” ruso. La verdad es el punto de partida, una garantía de autenticidad. La verdad, para Stanislavski, es ley: sea lo que sea lo que muestre hacia fuera es el resultado de lo que experimente dentro, no puedo expresar emociones que son diferentes a las que siento. La esencia interna del personaje es la “materia prima” para el actor que lo interpreta.

Enemigo de la apariencia, la ficción o la imitación, Stanislavski introdujo elementos completamente nuevos y, en aquel tiempo, desconocidos en el trabajo del actor. Fue el primero en darse cuenta de la importancia del factor psicológico en la preparación del actor. Fue un revolucionario que “inventó” un método de actuación basado en construir una verdad interior del actor, el cual se identifica profundamente con la situación que experimenta en el escenario. “Si todo esto fuera verdad... ¿qué haría? ¿Cómo me sentiría? etc.” El concepto básico de Stanislavski: el “*Si mágico*”.

Firmemente refutaba la idea de la actuación como ficción. Acostumbraba a decir que un hombre común en su vida podía ser un mentiroso pero un actor en el escenario, no.

Cada movimiento que hacemos, cada palabra que decimos en el escenario ha de ser el resultado de la probable vida imaginaria. Si dices una palabra o haces un movimiento mecánicamente en el escenario, sin ser consciente de

¹³ Kostantin Sergeevič Stanislavski (1863-1938), actor ruso, director y teórico de teatro, universalmente conocido por su “Sistema Stanislavski”, principalmente expuesto en sus dos libros autobiográficos *An actor's work on himself* (1938) y *An actor's work on a role* (1957, póstumo). En 1898 fundó, junto con Vladimir Nemirovic-Dancenko, el Teatro del Arte de Moscú, en el que aplicaba en los actores el método que se hizo famoso a nivel mundial como el “Método o Sistema Stanislavski”. El punto de partida de Stanislavski no es la ficción ni la imitación, sino que comienza con la verdad interior: no existe la verdad externa, sino la verdad experimentada que viene de la autocontemplación y el análisis de procesos internos.

¹⁴ Mijail Chejov (San Pietroburgo 1891– Beverly Hills 1955), al igual que muchos otros reformadores del teatro soviético, rechazó el naturalismo en el arte y por tanto también en la escena. No lo consideraba un Arte puesto que como tal, el artista no añadía nada de sí mismo a su obra, se limitaba a copiar la naturaleza con mayor o menor precisión. Consideraba que el naturalismo equipara la realidad de la vida cotidiana a aquella que surge en el escenario y hace al actor-actriz insignificante en escena. Los actores se convierten en simples ilustradores de la existencia humana, carentes de verdaderas emociones o sentimientos artísticos, es decir, sin una auténtica motivación creativa.

quién eres, de dónde vienes, por qué haces lo que haces, sin saber lo que necesitas, donde irás y lo que harás una vez salgas de donde estás, la acción que hagas se hará sin imaginación.

A medio camino entre Diderot y Stanislavski se encuentran las investigaciones y la práctica de Vsévolod Emílievich Meyerhold¹⁵. Actor, director y pedagogo en los años 20 que, a través del estudio de la biomecánica, teorizó una forma no convencional de actuación, basada en la mecanización del trabajo interno del actor que implicaba el aislamiento para evitar la catarsis.

Para Meyerhold, una reacción coherente depende de una correcta disposición del cuerpo en el espacio y de la emoción que surge de una correcta disposición física, acorde a la situación. El principio de reflexología que sugiere el modelo *estímulo – acción refleja– reacción psicológica* es reproducida exactamente en el trabajo del actor con el modelo intención –acción– reacción psicológica. La división de los movimientos en tres fases es fundamental, permitiendo que la tercera fase ocurra sólo después de la realización completa e independiente de las otras dos. El punto crucial es, por tanto, la coordinación y el entrenamiento perfecto del cuerpo¹⁶ como un medio para la transmisión. Para Meyerhold, todas las acciones del actor deben ser conscientes. Estableció su meticuloso estudio de los movimientos en contra de la improvisación liberal y experimental de Stanislavski, la observación y la atención al mundo exterior en contra de la búsqueda interna de la verdad, el entrenamiento físico en contra de la relajación. Para él, el teatro es ficción y la realidad no debe experimentarse en el escenario, sino que debe reconstruirse artificialmente siguiendo las leyes de la naturaleza. Una teoría no muy diferente de las ideas de la Ilustración de la “Paradoja” de Diderot, pero con un énfasis en la dimensión “física” del trabajo del actor, con un punto de vista menos racionalista y más enfocado en la conexión “cuerpo-mente”. Mejerchol solía decir que el actor debe surgir de la fusión de la parte racional con la parte instintiva y animal. Una de las teorías fundamentales de la Biomecánica es que se debe usar el cuerpo entero en cada acción o, como Mejerchold diría, “si la punta de la nariz se mueve, todo el cuerpo se mueve.”

Así que, a diferencia de la relación entre Diderot y Stanislavski, en la que el núcleo de disputa hacía referencia a la actuación y la realización del actor, las diferencias entre Stanislavski y Meyerhold se centran en el método, ya que sus puntos de vista sobre el

¹⁵ Vsévolod Emílievich Meyerhold (1874-1940) comenzó su carrera teatral cuando fue contratado por Stanislavski en el Teatro del Arte después de realizar el curso de interpretación de la Sociedad Filarmónica de Moscú dirigida por Nemironovic-Dancenko. Después siguió su propio camino, abandonando a Stanislavski y estableciendo las bases de un nuevo enfoque del trabajo del actor. En 1922 creó el método interpretativo que bautizó como “Biomecánica corporal”.

¹⁶ La reflexología, o psicología de la condición clásica, estudiada por Paulov, quien desarrolló la fórmula “*Veo un oso, tiemblo y después me asusto*” se opone al “*Veo un oso, me asusto y después tiemblo*” de Stanislavski con una primacía original de la respuesta física sobre la psicológica.

resultado final del actor en el escenario son fundamentalmente los mismos. Ambos hablan de autenticidad, naturalidad y realismo, y ambos coinciden en que el actor debe expresar emociones a la audiencia y que su actuación tendrá éxito si los espectadores creen en lo que ven y están inmersos en la obra. De alguna forma, con sus métodos, Stanislavski y Meyerhold se pueden considerar como las dos caras de la misma moneda, creada y desarrollada en la Rusia de las primeras décadas del siglo pasado. Comenzando con Meyerhold (pese a que tomó un camino diferente en su investigación), muchos expertos, directores y actores han sido inspirados por Stanislavski y muchos han seguido su camino y su sistema.

Alrededor de la primera mitad del siglo XX, dos nuevas personalidades emergieron: Lee Strasberg* y Jerzy Grotowski¹⁷, quienes dejaron su huella en el oficio de actor durante las siguientes décadas e influyeron, de formas diferentes y en diferentes campos, sobre generaciones enteras. Ambos nacieron en Polonia, el primero en 1901, el segundo en 1933.

Sus estudios en educación (ambos pueden ser considerados pedagogos) y en el campo de la interpretación han sido muy seguidos y discutidos, en diferentes áreas y por diferentes expertos. Strasberg vivió y trabajó principalmente en Estados Unidos e influyó profundamente en la interpretación de la industria de Hollywood, una de las industrias cinematográficas más ponderosas del mundo, y fundó el conocido “Actors Studio” de Nueva York. Grotowski trabajó en Europa (concretamente en Pontedera, Italia, donde el centro que fundó todavía existe hoy en día) realizando un estudio profundo del actor; un artista que con los años traspasó las barreras de la interpretación y se convirtió también en antropólogo.

Inspirándose tanto en Stanislavski como en la Biomecánica, así como en otros muchos, Grotowski creó su propia metodología que es la síntesis de diversas experiencias teatrales, a veces diferentes entre sí. Un aspecto particular de su método de trabajo consiste en no considerar al actor parcialmente, sino desde muchos puntos de vista posibles. Este método es la síntesis ideal de numerosas investigaciones previas y es, al mismo tiempo, innovador. De esta forma, es un método innovador y tradicional al mismo tiempo.

¹⁷ Jerzy Grotowski (1933 - 1999), polaco, creó sus obras entre 1959 y 1968 con un grupo de actores que le siguieron a lo largo del camino. Desarrolló su definición del “teatro pobre”, el teatro que sólo necesita del actor y del espectador, creando una relación entre ellos sin medios tecnológicos. Esta idea contrastaba fuertemente con el cine y la televisión, que en los años de su investigación se volvió muy influyente. La presencia física de ambos (actor-espectador) caracteriza la singularidad del teatro y de la actuación teatral. La relación directa crea la necesidad de un método adecuado de formación de los actores. El actor, como Grotowski dice, debe tener control total sobre sí mismo y sobre sus recursos interpretativos físicos, verbales y psicológicos. A fin de alcanzar este objetivo, el actor necesita un entrenamiento físico constante.

Numerosos grupos de teatro han surgido inspirándose en las enseñanzas de Grotowski. El más importante fue el “Odin Teatret” fundado en 1964 por Eugenio Barba, quien trabajó en Dinamarca en el campo de la investigación interpretativa y llevó sus obras y sus enseñanzas alrededor del mundo durante 30 años.

El actor no vive ni interpreta su parte. El actor utiliza al personaje como un medio para luchar con su yo interior, un medio para alcanzar el lado oculto de su personalidad y para expulsar aquello que le causa dolor, que se esconde en el fondo de su alma. El actor rompe deliberadamente la cáscara de su identidad social. Esta ruptura del estereotipo es un sacrificio, una renuncia, un acto de humildad. Alcanzando las áreas más sensibles de su psique, aceptando humildemente este sacrificio, el actor, y el espectador que trata de cautivar, van más allá de su aislamiento y de sus límites personales; alcanzan un pico, un pico de purificación y aceptación de sus verdaderas personalidades.

Lee Strasberg, (1901-1982) director revolucionario, productor, actor, profesor y escritor, es el padre fundador del “Método”. Dedicó su vida a descubrir la “miseria” de actuar. Describiendo la naturaleza fugaz de este proceso mediante las palabras de Shakespeare: “solamente por una pasión falsa, por un sueño de pasión, [el actor] puede subyugar su alma a su imaginación”. En su trabajo *Un sueño de pasión* describe como las ideas y procesos desarrollados por Stanislavski han sido empleadas en las representaciones que ha dirigido; los resultados, los procesos y los ejercicios que se han descubierto para solventar algunos de los problemas que el mismo Stanislavski no pudo solucionar. Sus descubrimientos llevaron a una comprensión más profunda de la esencia de la creatividad. Su descubrimiento de la “memoria afectiva” como la clave del proceso creativo del actor, hizo surgir su teoría según la cual la “memoria afectiva” es el origen del proceso creativo de cualquier trabajo artístico (a diferencia de Meyerhold quien basó su trabajo en la “memoria física”). Pensaba, sobre todo, que la creatividad no interesaría simplemente al lector común, sino que podría ser utilizada como un trabajo de importancia cultural para mejorar la vida de todos los seres humanos. El siguiente fragmento de *Un sueño de pasión: el desarrollo del método*¹⁸ lo describe bien:

Crear una emoción no es siempre un problema. Pese a ello, generalmente, crear el tipo correcto de emoción es un problema al que el actor ha de enfrentarse continuamente. El trabajo en esta cuestión, que se ha desarrollado bajo mi dirección, muestra nuevas posibilidades que han añadido algo importante al trabajo de Stanislavski – no sólo respecto a la capacidad del actor para experimentar algo, sino incluso respecto a su

¹⁸ Strasberg, L. (1987). *Un sueño de pasión: el desarrollo del método*. Nueva York: Plum Books.

capacidad para expresar esa experiencia con vivacidad e intensidad. Mi trabajo era encontrar una solución que pudiera llevar al actor desde la creación a la expresión evitando cualquier estrategia puramente externa.

La memoria afectiva es necesaria para vivir de nuevo, en el escenario, y por lo tanto para crear una experiencia real en el escenario. El actor, representación tras representación, no sólo repite las palabras y los movimientos practicados en los ensayos, sino la memoria de la emoción. Alcanza la emoción a través de la memoria del pensamiento y el sentimiento.

Cuando el momento de reacción emocional más intensa se acerca, en ocasiones el cuerpo reacciona contra ello, lo bloquea; a nadie le gusta vivir de nuevo experiencias tan intensas. Cuando el momento de reacción emocional más intenso se acerca, el actor debe ser capaz de mantener la concentración sensorial, de otra forma perderá el control y podría ser vencido por la experiencia emocional.

El trabajo fundamental del actor, el entrenamiento de sus capacidades internas, viene tras el desarrollo de sus capacidades para relajarse y concentrarse. El entrenamiento de la capacidad de concentración desarrolla la capacidad para usar los sentidos (memoria afectiva) no sólo con los objetos reales sino también con los imaginarios.

Como se puede ver, si ambos comenzaron con la misma base postulada por Stanislavski, los dos teóricos polacos y directores siguieron caminos diferentes. El trabajo de Grotowski se desarrolló de forma experimental, dirigido al arte teatral y enfocando sus experimentos en un pequeño pueblo de la Toscana, escapando de cualquier intriga y lejos de cualquier industria cultural. La experiencia de Strasberg fue totalmente diferente. Su método, que con el tiempo se convirtió simplemente en “el método”, se difundió primero por USA y luego por Europa, y fue aplicado a cualquier tipo de interpretación, aunque principalmente en películas. “El método” constituyó una parte importante en la producción cinematográfica y es conocido universalmente, en parte gracias a muchas celebridades del “*Actors Studio*” como Al Pacino, Robert De Niro, Dustin Hoffman y Tom Cruise, entre otros

De todo lo expuesto, se ve como las ideas y las bases de los mecanismos psicológicos y físicos de la interpretación, así como la formación de los actores, puede ser muy diferente e incluso en ocasiones opuesto. Por lo tanto, dos profesores que pertenezcan a escuelas de pensamiento diferentes crearán dos actores diferentes. Esto no debe ser subestimado y debe considerarse ya que las nociones que aprendemos inicialmente crean fundamentos que son muy difíciles de modificar *a posteriori*. Alguien que siga lo que podríamos llamar la línea Diderot-Brecht podría rehusar hacer cualquier trabajo naturalista y revivir en el escenario, e incluso podría llegar, en el peor de los casos, a

hacer burla del estilo naturalista de Stanislavski. Por otra parte, un actor entrenado siguiendo el sistema Stanislavski podría estar en contra de sus compañeros procedentes de otra escuela y criticarlos por ser “falsos”.

2.9. El método de Strasberg y Glottodrama

Acorde a las bases pedagógicas sobre las que se asienta el método Glottodrama¹⁹ no es difícil entender por qué la elección se orienta hacia lo que es conocido universalmente como “el método”, es decir, el método de Strasberg. Obviamente, una estructura que está enfocada en la perfección técnica y en el control racional de los medios expresivos, que deja de lado los aspectos emocionales y personales, sólo puede funcionar bien con *actores profesionales* y es definitivamente menos apropiada para un contexto pedagógico y lingüístico en el que los estudiantes deben convertirse en *actores sociales* empleando un idioma diferente al suyo.

Según muchos psicólogos y pedagogos contemporáneos (por ejemplo, Arnold, 2000; Krashen, 1982; Rubio, 2007), para alcanzar este objetivo es necesario que toda la personalidad del estudiante se involucre, tanto la parte racional como emocional de su cuerpo y mente, y mantener el filtro emocional²⁰ muy bajo, considerado como la resistencia ante la situación psicológica incómoda de utilizar otro idioma.

Pedirles a los estudiantes que actúen, incluso si son adultos, puede fácilmente crear ansiedad, estrés y pánico escénico, por lo que se debe ser muy cuidadoso. Se debe preparar un calentamiento adecuado para cada sesión, especialmente en las primeras clases, a fin de crear un ambiente adecuado y un espíritu de equipo. Es principalmente durante la sesión de *calentamiento* donde el trabajo con el cuerpo es fundamental. No es necesario regresar a la marioneta de Meyerhold y a su perfección técnica, y no queremos que los estudiantes se den cuenta de repente de cada pequeña parte de su cuerpo y su posición en el área escénica. Lo que se persigue es establecer una tarea que, a través de la respiración, el uso consciente de los gestos y la interacción constante con el grupo, vaya en esa dirección.

Desde un punto de vista pedagógico-lingüístico, pueden emplearse actividades y ejercicios que son muy similares a los propuestos por Asher para su *Respuesta Física Total*²¹, en consonancia con el mecanismo *estímulo-reacción*. En éste momento

¹⁹ Para más información, véase Nofri, C. (2010). *Guía del método Glottodrama. Aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro*. Valencia: Editorial de la Universitat Politècnica de València.

²⁰ Se entiende por filtro emocional aquel que puede detener la adquisición en caso de estrés, ansiedad, miedo al ridículo, etc. Corresponde a un estímulo químico concreto. El filtro emocional es, por tanto, un proceso de autodefensa que el profesor no puede ignorar.

²¹ Respuesta Física Total: es un enfoque humanístico-emocional desarrollado por James J. Asher en los años 70. El principio básico es el emparejamiento palabra - acción, ya sea provocando la involucración total de todos los medios expresivos del estudiante, o bien permitiendo la *práctica oral retrasada* o *delayed oral practice* [DOP]. Consiste en un acercamiento lúdico de mucho éxito en la enseñanza de idiomas extranjeros.

también pueden introducirse algunos elementos léxicos que se combinarán con gestos de todo el cuerpo, así como la interacción física entre los estudiantes en el espacio de trabajo que los llevará a un estado más receptivo, según ha demostrado Asher y muchos otros después de él. Por esta razón, se puede proponer a algunos estudiantes que realicen algunas tareas físicas sencillas en el espacio escénico, que surgen del texto o la situación propuestos, utilizando el tiempo imperativo y preferiblemente interactuando con otros compañeros de la clase, que posteriormente estudiarán en el Rincón del Lenguaje.

Continuando con el desarrollo de la unidad didáctica, en cierto momento los estudiantes deberán ponerse a prueba con uno o varios textos que surjan de situaciones concretas. Es al enfrentarse a una situación que debe ser creada o recreada en el escenario, o al representar uno o más personajes, que un análisis similar al método de Strasberg adquiere un papel importante, especialmente en la construcción de personajes y el establecimiento de la acción mediante el uso y desarrollo de la imaginación y la creatividad de todos los miembros del grupo.

Los ejercicios de memoria sensorial, emocional y afectiva se aplican durante la preparación necesaria para meterse en el papel que se va a representar; siempre teniendo presente, sin embargo, el objetivo final: crear *actores sociales* que están aprendiendo a interactuar en *otro* idioma y no actores profesionales que ponen toda su personalidad al servicio del personaje, con todos problemas que eso implicaría. Así, se deben evitar situaciones emocionales demasiado estresantes, que en ocasiones no son fáciles de manejar incluso para el propio profesor. De ocurrir (especialmente con experiencias y recuerdos dolorosos), nuestro consejo es sugerir una serie de ejercicios de relajación a fin de aliviar el estado emocional causado por dichos recuerdos.

En Glottodrama, imaginar al personaje en diferentes situaciones y contextos de su vida cotidiana, en sus diversas relaciones interpersonales, principalmente con los otros personajes que están en escena, no implica necesariamente una psicología profunda como requieren los actores profesionales. Es más una técnica, fundamental eso sí, usada en el trabajo-proyecto, que consiste en la realización de una representación.

El objetivo final de las actividades de Glottodrama debe consistir en transferir la creatividad individual y colectiva de los estudiantes a cada personaje, una parte de sus personalidades y de su mundo emocional. Desde este punto de vista, y dada la importancia de tener espectadores concentrados y activos, podemos considerar la ruptura de la “cuarta pared” de Brecht como una herramienta excelente, no para desarrollar propaganda política o evocar la fuerza coral del teatro épico como hizo el director alemán, sino para ampliar la posibilidad de interacción del grupo y la fluidez de los intercambios verbales entre los participantes.

La imaginación y la creatividad, así como su desarrollo a lo largo del curso de Glottodrama, son factores fundamentales en el proceso de aprendizaje del idioma. Considérese, por ejemplo, las actividades de escritura realizadas por los estudiantes, como preparar breves monólogos, diálogos o escenas con la interacción de dos o más personajes, en las que estar familiarizado con las técnicas y procesos creativos puede ser muy útil. Estos escritos pueden estar inspirados en textos o situaciones propuestas por los profesores en clase, teniendo en cuenta los objetivos del método. Ello no requiere, ni se recomienda que lo haga, una identificación total con los personajes –siguiendo un estilo que podríamos llamar “brechtiano”– ni una exploración psicológica profunda, necesaria en la formación de actores profesionales de Strasberg.

Debe quedar claro que a los estudiantes que eligen o están aprendiendo un idioma mediante el método Glottodrama no se les exige ser, o convertirse, en buenos actores. La falta de experiencia en interpretación teatral no es un factor decisivo para ser parte del grupo. Lo único que se les pide a los estudiantes es que tengan ganas de participar en el “juego” del teatro, que, como sabemos, puede ser muy serio, pero que en nuestro caso nunca va a ser *demasiado* serio.

Al hablar de cursos enfocados únicamente en el teatro, a los estudiantes lo único que se les exige normalmente es la voluntad. Esta voluntad consiste básicamente en confiar en el trabajo de grupo y en las indicaciones de los profesores-directores, incluso cuando existen ciertas reticencias o vergüenza. Eso implica sobrepasar las barreras culturales y recobrar, en la medida de lo posible, la espontaneidad, la creatividad y la amplitud de miras que sólo los niños poseen. De hecho, es muy fácil aplicar el método Glottodrama con niños dada su gran flexibilidad y facilidad para confiar en los demás, y se puede llegar a resultados sorprendentes.

Al estudiante adulto se le pide que desee trabajar, en sí mismo y en su cuerpo, en la interacción física con los demás, en su creatividad (incluso cuando crea que no la tiene) y en su imaginación. La representación final en el escenario debe ser el resultado de una formación centrada en el desarrollo y el uso continuo de estos elementos, de forma que el proceso de aprendizaje y la participación es más importante que la representación final en sí misma. Todo ello sigue la línea de pedagogos teatrales como Grotowski y su estudiante Barba, quienes prestaban una gran atención a todas y cada una de las representaciones.

En el caso particular de Glottodrama lo que no puede dejarse de lado es el resultado lingüístico, la verdadera adquisición de las estructuras del lenguaje. Al considerar la enseñanza interpretativa mediante el método Glottodrama se observa una sincronización de metodologías. Así, sin querer sugerir ideas nuevas o revolucionarias en la investigación teatral, Glottodrama utiliza la interpretación para una pedagogía lingüística basada en la acción. El objetivo es unir los descubrimientos alcanzados en la psicología del actor junto con las últimas novedades sobre la adquisición del lenguaje, pensando en el conocimiento del lenguaje no como un conocimiento de nociones abstractas sino, principalmente, como una capacidad funcional.

2.10. El papel de las capacidades interpretativas en Glottodrama

Incluso considerando que los estudiantes de Glottodrama normalmente no se convertirán en actores profesionales sino en “actores sociales”, capaces de interaccionar con otras personas en el escenario de la vida real, la adquisición de un dominio apropiado de algunas capacidades interpretativas conocidas es uno de los objetivos de la formación. Estas capacidades contribuyen en gran medida a lo que se conoce como “comunicación efectiva”.

TABLA 2. CAPACIDADES INTERPRETATIVAS BÁSICAS	
CADENCIA o <i>TIMING</i>	Capacidad de moverse y hablar de una forma precisa en el momento adecuado para producir un impacto determinado; marcar la acción.
RITMO o <i>RHYTHM</i>	Capacidad para entender y utilizar las expresiones rítmicas establecidas en la obra por el guión, el director, otros actores o el tipo de obra.
ESTILO	Capacidad de adquirir y reproducir una manera de presentación particular que viene establecida por las convenciones particulares de la obra, el contexto o la situación.
REGULARIDAD o <i>PACE</i>	Capacidad de regular la velocidad del discurso y de la acción, dictados por el potencial dramático del guión.
AMBIENTE	Capacidad de crear ambiente. Autoconfianza para que el público crea (el “ <i>Si</i> mágico” de Stanislavski)
INTERACCIÓN	Comunicación con y reacción frente a otros actores; identificarse con las relaciones entre los personajes dentro del papel.
CARACTERIZACIÓN	Capacidad de crear un personaje convincente dentro de un rol – a través de análisis, entendimiento, discusión, improvisación, creencia, fe (según Stanislavski – acción, imaginación, fe y sentido de la verdad, memoria emocional; umbral del subconsciente).

IMPACTO EMOCIONAL	Capacidad de sentir las emociones pertinentes dentro del papel y transmitir las al público.
ATENCIÓN	Capacidad de mantener la atención de los actores y el público, y de dirigir la atención del público a determinadas personas o áreas del escenario (los círculos de atención de Stanislavski).
AGUANTE	Capacidad de mantenerse dentro del papel a lo largo de toda la obra; mantener el ímpetu, el estado anímico, el ambiente y la regularidad como se precisa.
GENEROSIDAD	Capacidad de ofrecer algo sobre lo que los compañeros puedan interpretar; capacidad de permitir que la atención se centre en los otros actores.
INMOVILIDAD	Capacidad de mostrar pensamientos y emociones sin movimiento (la inactividad dramática de Stanislavski).
CONSCIENCIA ESPACIAL	Capacidad de crear espacio alrededor de uno mismo y de los otros actores; posicionarse respecto de los demás/del público; movimiento físico en el escenario; utilización del atrezzo o material.
CONTROL DE LA RESPIRACIÓN	Capacidad de controlar la respiración para la proyección vocal; control físico de la energía y uso de la voz.
CONTROL CORPORAL	Capacidad de controlar voz y cuerpo; flexibilidad en las posturas y gestos mostrando actitudes coherentes con el personaje y la situación.
COMUNICACIÓN	Capacidad de comunicarse con otros actores; con la audiencia (la comunión, adaptación de Stanislavski).
DICCIÓN	Claridad y calidad en el discurso y los sonidos.

2.11. Escritura creativa y Glottodrama

El uso de dramatizaciones en la clase tiene múltiples beneficios personales. El estudiante desarrolla capacidades de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, compromiso, capacidades de escucha y de presentación, autoestima, confianza, aceptación propia y de los demás, empoderamiento, orgullo, responsabilidad, resolución y gestión de problemas, por nombrar sólo algunos.

Las dramatizaciones en clase convierten al aula en un lugar donde profesores y estudiantes se encuentran como compañeros actores, unidos, dispuestos a conectar, comunicar, sentir, responder, experimentar y descubrir. En Glottodrama la fase de la representación es el momento en el que la creatividad de los estudiantes encuentra su nuevo lenguaje y se expresa como lo haría en la vida real, logrando una “hazaña comunicativa”. De esta forma, la dramatización permite a los estudiantes utilizar un idioma extranjero en una conversación real, por lo que estos son conscientes del uso del idioma como un medio de comunicación. El método Glottodrama promueve la fluidez ya que, mientras se aprenden el texto de la obra, los estudiantes escuchan y repiten sus líneas durante un tiempo, llegando a familiarizarse con ellas. La dramatización también enseña a los estudiantes a enunciar sus palabras de forma adecuada y a proyectar sus voces al hablar, ayudándoles a convertirse en oradores claros y confiados. Usar dramatizaciones para enseñar una segunda lengua ayuda a mejorar la comprensión y la retención del lenguaje. Al leer, ensayar e interpretar una escena, el estudiante aprende a utilizar las frases y palabras en su contexto adecuado. Esto no ocurre, sin embargo, cuando las palabras son memorizadas por repetición para un examen de vocabulario. Por último, esta técnica permite a los estudiantes probar diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico y táctil). Escuchar el texto, ver las acciones, utilizar objetos, interpretar los movimientos y utilizar expresiones, todo contribuye a enriquecer la clase.

Pero existe otra actividad creativa valiosa que optimiza los resultados del curso de Glottodrama: la producción de textos. La escritura creativa es una disciplina propia que ha sido parte de disciplinas comunes en las universidades norteamericanas e inglesas durante décadas y que actualmente se extiende a nivel mundial. En las siguientes páginas se va a describir muy brevemente la escritura creativa, enfocada hacia la enseñanza de idiomas y adaptada a Glottodrama como una escritura escénica y dramática. Se darán algunos consejos sobre cómo practicar la creatividad con nosotros mismos y con nuestros estudiantes, y cómo construir un guión, dando algunos ejemplos. Es muy importante que el profesor se involucre en la actividad, ya que la involucración personal del profesor en la escritura creativa refuerza el trabajo de equipo, el espíritu de la clase y la cooperación con los estudiantes. De esta forma se promueve un ambiente lúdico (fundamental en el método Glottodrama) en lugar de un contexto en el que los estudiantes se sienten observados y evaluados.

2.11.1. ¿Qué es la escritura creativa?

Según define García Carcedo (2011), “la escritura creativa es aquella, de ficción o no, que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica. Esta categoría de escritura incluye la literatura y sus géneros y subgéneros, en especial, la novela, el cuento y la poesía, así como la escritura dramática para el teatro, el cine o la televisión. En este modo de escritura prima la creatividad sobre el propósito informativo propio de la escritura no literaria. En el ámbito educativo la escritura creativa se ha desarrollado especialmente como forma de potenciar la competencia literaria de los estudiantes. Leer un texto pensando en tomarlo como modelo literario nos convierte en cómplices con el escritor y nos lleva a observar con más detalle las peculiaridades estilísticas de la obra y a interiorizar la técnica de sus recursos.” La línea que separa la escritura creativa de la escritura expositiva no es estricta ni está predeterminada. En general, los textos de escritura creativa se basan más en la intuición, la observación detallada, la imaginación y los recuerdos personales. Una de sus principales características distintivas es el juego del lenguaje, que pone a prueba y estira al límite sus normas, en un contexto libre donde se promueve el riesgo. Dicha escritura combina las formas de pensar cognitivas y afectivas. Los elementos lúdicos de la escritura creativa no deben, sin embargo, confundirse con un uso relajado e irregular del lenguaje. Por el contrario, la escritura creativa requiere de la voluntad de atenerse a las normas del subgénero en el que se trabaja, en nuestro caso “escritura dramática”.

2.11.2. Escribir creativamente en otro idioma

En los últimos años, la didáctica de la lengua ha explorado con éxito la posibilidad de enseñar una lengua extranjera por medio de algunas técnicas de escritura creativa. Gran parte de la enseñanza que realizamos tiende a focalizarse en el lado izquierdo del cerebro, dónde se cree que residen nuestras facultades lógicas. La escritura creativa enfatiza el lado derecho del cerebro, centrándose en los sentimientos, las sensaciones físicas, la intuición y la musicalidad. Es la restauración del equilibrio entre las facultades lógicas e intuitivas. También trata de dirigirse a estudiantes cuyo hemisferio dominante no es el derecho o cuyas preferencias en el estilo de aprendizaje no son intelectuales, que se encuentran en desventaja en los procesos tradicionales de enseñanza. Trabajar con escritura creativa incita a jugar con el lenguaje, a manipularlo y explorar la riqueza lingüística de una segunda lengua. Esto no sólo pone en práctica las capacidades de redacción sino que también desarrolla la capacidad meta-textual, que es fundamental para una mayor conciencia del “ser capaz” al usar un idioma. La escritura creativa también puede ayudar a desarrollar otras capacidades necesarias para favorecer la independencia en el aprendizaje. El autoaprendizaje es el principal objetivo al que los docentes se deben dirigir, de forma que el aprender no se encuentre necesariamente ligado a un lugar y a una edad determinados (la escuela, el adolescente) sino que se convierta en un proceso continuo.

2.11.3. Beneficios de la escritura creativa para los estudiantes

La escritura creativa ayuda al desarrollo del lenguaje en todos los niveles: gramática, vocabulario, fonología y discurso. Requiere que los estudiantes manipulen el lenguaje de formas interesantes y exigentes en un intento de expresarse de una forma personal y única. Para conseguir este objetivo, los estudiantes necesariamente deben involucrarse en el lenguaje a un nivel más profundo que con textos más expositivos. Con ello se obtienen mejoras significativas en la precisión y riqueza gramatical, en la elección de un léxico apropiado y original, en la sensibilidad hacia el ritmo, el acento y la entonación, y en las formas en que los textos se relacionan. El elemento lúdico de la escritura creativa anima a los estudiantes a jugar creativamente con el lenguaje, y al hacerlo, afrontan riesgos sin los cuales el aprendizaje no puede producirse en su sentido más profundo. Como establece Crystal (1998), “la lectura y la escritura no tienen que ser una prisión. La liberación es posible. Y tal vez el jugar con el lenguaje pueda ser la clave.”

Sin embargo, es posible que la escritura creativa tienda a desarrollar de forma más drástica todavía la autoconfianza y la autoestima de los estudiantes. Los estudiantes tienden a descubrir por sí mismos cosas sobre el lenguaje, e incluso sobre ellos mismos, de forma que se promueve un crecimiento tanto personal como lingüístico. La escritura creativa no es un garbeteo verbal incontrolado sino que requiere de precisión y exactitud en la expresión y el vocabulario. No es escribir sobre todo y nada, sino que nos permite centrarnos en ideas específicas, formas de texto dramático.

La relevancia de la escritura creativa para los estudiantes es la exploración y la expresión única de sus propias ideas. Las ideas pueden expresarse tanto directa como indirectamente (p.ej. mediante símbolos). Pueden expresar una opinión o punto de vista, proponer una cuestión o una paradoja, o explorar las formas y el lenguaje. La cuestión es que la escritura, al igual que otras formas de arte, tratan de dar sentido, independientemente de si el sentido se relaciona con la narrativa, la vida cotidiana, la imaginación o el lenguaje mismo.

2.11.4. Beneficios de la escritura creativa para los profesores

Los profesores, al igual que los estudiantes, también deben involucrarse en la escritura creativa. El poder del profesor como modelo, y como co-escritor, es inestimable. Durante la mayor parte de nuestra vida profesional nos encontramos limitados por el lenguaje controlado de los libros de texto y por la falta de situaciones en las que nuestros estudiantes pueden dar rienda suelta a sus dotes creativas. En este sentido, como profesores de lenguas tenemos la obligación de salvaguardar nuestro recurso principal.

La escritura creativa está, naturalmente, muy ligada a la imaginación. La imaginación es el proceso que permite a la mente humana pensar en imágenes o realidades no

percibidas antes. Responde a la necesidad de ficción que experimentamos los seres humanos y se diferencia de los sueños en que es un proceso voluntario. Sin la imaginación, el arte no existiría en ninguna de sus manifestaciones. La característica fundamental y más interesante de la imaginación es la absoluta libertad en que se desarrolla. Por eso, fomentar esa imaginación en nuestros estudiantes para que puedan, de forma colaborativa, volcarla en la creación de un texto dramático que después habrán de representar es, al mismo tiempo, dotarles de una libertad expansiva que generará sinergias entre los miembros del grupo. Esta faceta es también una parte fundamental de Glottodrama.

2.11.5. La creatividad de los principiantes

Existe la tendencia a pensar que sólo se puede ser creativo en un idioma cuando se domina por completo. Éste es un argumento muy débil. Nosotros creemos que el control se alcanza al tener un vocabulario amplio y una buena comprensión de los mecanismos gramaticales. Los estudiantes pueden ser creativos con su lenguaje cuando tan sólo tiene unos pocos argumentos con los que jugar. Si hacen eso desde el principio, cuando sepan más también harán un mejor uso de lo que saben. Para darnos cuenta sólo tenemos que pensar en cómo un niño juega con mucha más imaginación con una caja de cartón que con el último videojuego del mercado. De esta forma, poco puede transformarse en mucho. Piénsese también en todos esos ejercicios de supervivencia en los que se tiene que pensar la forma de cruzar una verja electrificada con el mínimo equipamiento. En el siguiente ejemplo se muestra lo bien que puede comunicarse el aprendiz de un idioma que se cruza con un hombre que acaba de caerse de su bicicleta:

¿Tú bien?
¿Bici bien?
Llamo ambulancia, ¿vale?

Por supuesto, todo eso se puede expresar de una forma más elocuente. Pero en este caso se ha hecho toda la comunicación necesaria y el estudiante no duda porque no conozca la expresión: “¿Está usted herido?” o “¿Debería avisar a una ambulancia?”

En ocasiones, los estudiantes de un idioma se sienten restringidos por la falta de conocimiento. Enfatizan lo que no saben en lugar de alegrarse por lo que saben. Tienden a querer pensar en su propio idioma y traducirlo a la lengua que están aprendiendo. El verdadero truco consiste en concentrarse en lo que conocen del idioma que aprenden. Por supuesto, “conocer” no debe limitarse a lo que son capaces de recordar en ese instante. Puede incluir lo que tienen en cualquier libreta, lo que pueden buscar fácil y rápidamente en un diccionario –no más de algunos segundos para cada palabra–, lo que conocen pero han olvidado momentáneamente o incluso el lenguaje que les rodea. Por ejemplo, al sentarse a escribir en una cafetería (como hacen

los escritores) en el país del idioma estudiado, los estudiantes se rodean de palabras que pueden oír o leer.

El estudiante debe usar el nuevo lenguaje de forma creativa lo más rápidamente posible. Incluso después de un par de clases, dispondrán de suficiente vocabulario y sabrán suficiente sobre el sonido del lenguaje para ser capaces de componer un breve *haiku*²²:

*Vengo del norte,
Rubio, delgado y alto.
Mi nombre es Hans.*

Este *haiku* contiene el vocabulario y las frases aprendidas con frecuencia en las primeras clases. Se le dan 5 minutos al estudiante para anotar todo lo que puede pensar sobre un tema, y luego combinarlo de la mejor forma posible en combinaciones de cinco, siete, cinco sílabas, lo cual supuestamente crea una clara imagen de la naturaleza, imagen que un verdadero *haiku* debería sugerir.

Tras aprender sobre lugares en un pueblo, un estudiante escribió:

*Gran río azul,
Parque, tiendas y cafés,
Frio invierno.*

Creando *haikus*, el estudiante repasa lo aprendido acerca de un área del lenguaje, presta atención a los sonidos del lenguaje y crea algo por sí mismo. Crear y recitar un *haiku*, o un pequeño monólogo, puede ser un primer paso para crear los micro-textos del método Glottodrama. También crear monólogos sencillos, un discurso o una composición que contenga las palabras de los pensamientos de un personaje:

Hoy hace sol y me siento bien. Me gusta la naturaleza, lo verde y el aire limpio. Soy tan feliz en un día soleado. No es lo mismo cuando llueve.

Palabras simples pero puestas juntas para expresar un pensamiento sencillo con un impacto emocional. Lenguaje sencillo para principiantes. Eso es lo que el estudiante puede hacer con muy poco vocabulario.

²² El *Haiku* es una forma poética originaria de Japón compuesto, generalmente, por 17 sílabas que se dividen en 3 versos, el primero de 5 sílabas, el segundo de 7 y el último también de 5; tradicionalmente habla de la naturaleza y sus fenómenos, aunque en ocasiones abarca otras temáticas de la vida.

2.11.6. ¿Qué es la creatividad?

La creatividad es un término complejo que parece resistirse a cualquier definición. La palabra creatividad proviene de la palabra latina *creare*, que significa “crear o hacer”. De forma que cada vez que alguien crea o hace algo (p.ej. crear una entrada en un blog, preparar una comida, hacer un castillo de arena, garabatear en un papel o crear el último fenómeno de las redes sociales en internet) estamos siendo creativos. Cada día realizamos verdaderos actos de creatividad. De hecho, la actividad está tan metida en nuestra segunda naturaleza que la mayor parte del tiempo no somos conscientes de que lo estamos haciendo. La creatividad se ha estudiado desde muchas perspectivas y es importante en muchos contextos. Una definición sencilla es que la creatividad es la capacidad de imaginar o inventar algo nuevo. Como se verá más adelante, la creatividad no es la capacidad de crear algo de la nada, sino la capacidad de generar nuevas ideas a partir de combinar, cambiar o volver a aplicar ideas que ya existen. Algunas ideas creativas son verdaderamente sorprendentes y brillantes, mientras que otras son simplemente buenas ideas, sencillas y prácticas, en las que nadie había reparado.

Todo el mundo tiene una gran capacidad creativa. Basta con observar lo creativos que son los niños. En los adultos, la creatividad ha sido frecuentemente suprimida a través de la educación, pero todavía está ahí y podemos despertarla. Contrariamente a la mitología que envuelve a la creatividad, realmente muy pocos trabajos de una creatividad excepcional se producen por un simple golpe de brillantez o a resultas de una actividad frenética. Mucho más cercanas a la realidad son las historias de compañías que han tenido que quitar el invento al inventor para comercializarlo, ya que el inventor hubiera continuado modificándolo y toqueteándolo tratando de hacerlo siempre un poquito mejor.

A continuación se muestran algunos ejemplos de enfoques creativos y corrientes:

Persona creativa: *Me gustaría poner agua en mi zumo de naranja para que esté menos dulce.*

Persona corriente: *Eres raro, ¿lo sabes?*

Persona corriente: *¿Qué hacéis?*

Persona creativa: *Estamos pintando nuestro buzón.*

Persona corriente: *Estáis locos.*

Persona creativa: *¿Por qué no ponemos un poco de ajo?*

Persona corriente: *Porque en la receta no pone que tenga ajo.*

Persona corriente: *¿Por qué vas por ahí? Es más largo.*

Persona creativa: *Porque me gusta conducir.*

Persona corriente: *¿No te ha dicho nunca nadie que eres extraño?*

La sociedad nos empuja constante y despiadadamente hacia la practicidad y el conformismo. Incluso las modas libres, desde las que se encuentran en *Vogue* hasta el punk-rock, están estrechamente definidas, y desviarse de ellas se considera erróneo y ridículo. En algunas personas, el borreguismo es tan fuerte que hace que las ovejas parezcan individualistas radicales.

2.11.7. *Cómo ser creativo*

¿Se puede enseñar a ser creativo? Esa es una pregunta que no se puede responder con un simple “sí” o “no”. Puede que no sea posible enseñar creatividad directamente sino que, a menudo, lo mejor que se puede hacer es buscar las circunstancias de la vida que creen las mejores oportunidades de verdadera expresión creativa. La creatividad no es como un golpe revelador, sino más bien algo que se manifiesta dentro de aquellos que aprenden a fomentarla y crean las condiciones adecuadas para que prospere. Fomentar la creatividad a través de ejercicios es una forma demostrada de desarrollar las mentes. Incorporar ejercicios de creatividad en la educación de niños y adultos mejora notablemente sus oportunidades de ser constructivos y tener éxito. Los ejercicios de creatividad crean estudiantes altamente motivados, menos predispuestos a los estados psicológicos adversos como el estrés o el aburrimiento.

Una de los mejores consejos para mejorar la creatividad es *prestar atención a las cosas que nos rodean*. Cuando estemos en casa, en el tren, en el trabajo o en una plaza pública, debemos tratar de fijarnos en las personas y en las cosas. Si tienes problemas para empezar, mira a través de la ventana. El mundo entero es una historia. El simple ejercicio de nuestras actitudes naturales es una buena manera de despertar nuestra creatividad.

2.11.8. *Otras sugerencias*

Evita juicios y críticas

La creatividad debe tratarse con respeto y afecto. Por lo tanto, se requiere y se debe crear un ambiente físico adecuado para los ejercicios de creatividad de los estudiantes. Dicho ambiente debe ser cómodo y relajado, que invite a la creatividad y en el que se eviten las interrupciones del exterior. Nuestra responsabilidad es crear un lugar seguro donde se puedan expresar ideas, cometer errores, hacer tonterías y no ser juzgado o ridiculizado. Esto debe resaltarse: sentirse juzgado mata la creatividad. Hay que eliminar las correcciones y reducir los consejos al mínimo. Es necesario abandonar lo correcto y lo incorrecto, blanco y negro, la mentalidad de lo bueno y lo malo.

Los errores son bienvenidos

La sociedad moderna, por alguna razón, ha concebido la idea de que lo único que no hay que olvidar son los fracasos y los errores. De hecho, fracasar es una oportunidad; los errores muestran que algo se está haciendo. Por eso, las personas creativas se han dado cuenta, y emocionalmente aceptan, que cometer errores no es el fin. Un líder ejecutivo de una gran corporación americana advirtió a todos sus gerentes recién contratados: “Aseguraos de cometer un número razonable de errores”. Los errores son educacionales y pueden llevar al éxito porque implican que estás haciendo algo.

Recomendamos que principalmente se eviten algunas actitudes negativas que bloquean la creatividad como:

Pero yo no soy creativo

Todo el mundo es creativo hasta cierto punto. La mayoría de las personas son capaces de alcanzar niveles muy altos de creatividad; basta con mirar a los niños pequeños cuando juegan e imaginan. El problema es que esta creatividad ha sido suprimida por la educación. Todo lo que necesitas hacer es dejar que vuelva a aflorar; pronto descubrirás que eres sorprendentemente creativo.

Oh no, ¡un problema!

La reacción a un problema es en ocasiones un problema todavía mayor. Mucha gente evita o niega los problemas hasta que es demasiado tarde, principalmente porque esas personas nunca han aprendido las respuestas emocionales, psicológicas y prácticas apropiadas. Un problema es una oportunidad. Las personas más felices aceptan e incluso buscan problemas, considerándolos como retos y oportunidades para mejorar las cosas. Por definición, un problema es: a) ver la diferencia entre lo que tienes y lo que quieres o b) reconocer o creer que existe algo mejor a la situación actual o c) una oportunidad para un acto positivo. Buscar problemas de forma activa da confianza, aumenta la felicidad y aporta un mayor sentido de control sobre tu vida.

No puede hacerse

Esta actitud es, en efecto, rendirse antes de presentar batalla. Al asumir que algo no puede hacerse o que un problema no puede resolverse, la persona otorga al problema un poder o fuerza que antes no tenía. Y rendirse antes de empezar es, por supuesto, predestinar el fracaso. Pero revisemos la historia de las soluciones y los escépticos asociados: el hombre nunca podrá volar, las enfermedades nunca se superarán y los cohetes nunca atravesarán la atmósfera. De nuevo, la actitud apropiada se resume en la afirmación: “Lo difícil lo hacemos de inmediato, lo imposible lleva un poco más de tiempo”.

2.11.9. Algunos ejercicios sencillos para aumentar la creatividad

A continuación sugerimos una serie de ejercicios muy sencillos que pueden ayudar a estimular la creatividad dentro del aula:

- Mira una imagen. Piensa 100 (o 50) palabras sobre esa imagen y escríbelas. A continuación, crea una historia loca sobre la imagen usando todas (o la mayoría) de las palabras.



Fotografía tomada en la República Democrática del Congo por Ana Gimeno.

- Combina ideas. Elige dos objetos al azar y descríbelos con detalle. ¿Cómo son? ¿Para qué sirven? ¿De qué están hechos? Ahora, atribuye a un objeto la descripción del otro objeto. ¿Cómo puedo hacer que el objeto A se parezca al objeto B? ¿O que sirva para lo que sirve el objeto B? A ver cuánto puedes decir (¡y darle sentido!) sin usar palabras comunes como “y”, “pero”, “el” o “eso”.

- Pídele a alguien que te haga un dibujo (y que intente hacerlo sin sentido) y posteriormente escribe una lista de lo que el dibujo puede estar o está representando.
- Trata de decir a qué se parece para tí cada persona que ves (por apariencia o por carácter). No fuerces tu pensamiento al límite, no es malo si alguien es una zanahoria, o una mesa, sólo debes estar seguro de tu elección.
- Pon o toca una pieza de música clásica, preferiblemente alguna que los estudiantes no conozcan. Atenúa la luz, indica a los estudiantes que cierren los ojos y que escuchen atentamente la música. La música cuenta una historia, habla del tiempo, de un hombre rico o un hombre pobre, del amor loco que está ahora muriendo. Pide a cada estudiante que sigan cada giro del argumento, cada cambio de ambiente. Para la música y pídeles a los estudiantes que escriban sus historias lo más detalladamente posible.

2.11.10. Algunos ejercicios prácticos de escritura creativa

- Escribe una biografía de 500 palabras sobre tu vida. Haz una descripción de 300 palabras de tu escritorio. Escribe una entrevista ficticia contigo mismo, un conocido, un famoso o un personaje de ficción. Hazlo en el estilo de una revista como *The Times*, *People*, *Rolling Stone*, *Cosmopolitan*, *Elle*...
- Escoge una parte de lo que has escrito en primera persona y reescríbelo en tercera persona, o viceversa. También se puede hacer este ejercicio cambiando los tiempos verbales.
- Escribe una historia corta que empiece con la palabra “blanco” y en la que la primera palabra de cada párrafo sea un color. Usa la palabra del color solamente una vez en cada párrafo, pero sugiere ese color todas las veces que sea posible.

2.11.11. ¿Y la escritura creativa en Glottodrama?

Dentro de su género, no existen límites en la escritura creativa. Sin embargo, el objetivo del curso de Glottodrama es enseñar un nuevo idioma a través de técnicas teatrales. Por lo tanto, necesitamos dar a los estudiantes una propuesta o *input* textual o situacional. En este caso, el “*input* textual” se considera como escritura creativa, a lo que le sigue la actuación, la reflexión lingüística, la reflexión actoral y, de nuevo, la actuación (véase la sección 2.3 más arriba).

La diferencia principal entre escribir ficción en prosa y la escritura dramática es que un guión no es una pieza literaria que se mantenga por sí misma, comunicándose

directamente con el público. En una historia, el escritor describe los hechos; en una novela, también debe detallar el ambiente y las reflexiones/sentimientos de los diversos personajes. En una dramatización, el “ambiente” y las “reflexiones/emociones” de los personajes no están “descritos” sino que son “representados”. El ambiente se crea mediante el diseño de la escenografía mientras que las reflexiones/emociones de los personajes se presentan a través de música de fondo junto con las expresiones faciales de los actores, etc.

2.11.12. ¿Qué es un texto dramático?

Un texto dramático puede definirse de muchas formas. Aristóteles sugirió que era una forma de poesía que requiere de textos literarios escritos y de la representación de acciones. En griego drama significa “historia” y “acción”. Pese a ser desarmada y re-examinada en multitud de ocasiones, la teoría de Aristóteles permanece inalterable a través de los siglos y todavía es válida hoy en día. Cuando hablamos de drama, hablamos de acción, pero de un tipo concreto de acción, aquella que genera *conflicto*. Normalmente los conflictos giran en torno a los problemas de las personas, el amor, la vida, el dinero, la enfermedad, etc. de todo aquello que encontramos en nuestra vida diaria. Mediante la confrontación del protagonista con otro individuo, el conflicto produce tensión, que da origen a la historia. Así, la tensión se crea mediante la oposición entre el personaje o personajes y las fuerzas, internas o externas, o las condiciones. Equilibrando las fuerzas opuestas del conflicto, mantienes al lector atrapado deseando saber cómo acabará la historia.

Lo tipos de conflicto que se pueden encontrar son:

- El protagonista en contra de la naturaleza (o tecnología)
- El protagonista contra la sociedad
- El protagonista contra Dios
- El protagonista contra sí mismo

Para realizar una escritura dramática es importante tener estos preceptos en mente:

1. Sin conflicto no hay acción
2. Sin acción no hay personaje
3. Sin personaje no hay historia
4. Y sin *historia* no hay nada bueno para *representar*

El conflicto es la naturaleza misma del drama, y sin eso simplemente no hay historia, ya que nada ocurre.

Una de las primeras reglas de escribir un texto dramático es que “una situación feliz no propicia la acción correcta para una representación”. Por ejemplo, si Romeo y Julieta hubieran podido expresar su amor con el consentimiento de las familias, el drama no hubiera ocurrido. Shakespeare estableció magistralmente un conflicto entre los Capuleto y los Montesco, con el trágico final que todos conocemos. El éxito de taquilla *Mentiras arriesgadas* de James Cameron (1994), es un ejemplo de una producción con un guión sólido, tanto por la definición de los personajes, como por el desarrollo de la trama. El protagonista (Arnold Schwarzenegger) oculta a su mujer (Jamie Lee Curtis) que es un espía. El personaje está en conflicto con su mujer, con quien su relación ha caído en la rutina, y con su hija, una adolescente rebelde, mientras que también lucha contra el terrorismo internacional. En el clímax (el pico de la acción) los conflictos alcanzan un máximo que podría convertirse en una tragedia. En el acto tercero, sin embargo, se encuentra la resolución de los conflictos y un final feliz. *Mentiras arriesgadas* es un ejemplo de cómo organizar una estructura dramática ganadora. Este es simplemente un ejemplo para mostrar que las situaciones felices y las personas felices no generan drama. No obstante, en nuestro caso, no escribimos dramas tan articulados sino situaciones sencillas en las que se pueden dar conflictos. En el drama nada, ni el trasfondo, ni las emociones, ni los diálogos entre los personajes, se “describe” sino que se “presenta”.

2.11.13. Personajes

Hamlet, Scarlett O’Hara de *Lo que el viento se llevó*, Vito Corleone de *El Padrino* son personajes memorables que todos conocemos. En un curso de Glottodrama no hay tiempo para definir personajes tan profundos, pero para poder desarrollar un personaje vivo es importante definir algunas características.

Ésta es una lista parcial de los detalles del personaje que pueden ayudar a empezar a perfilarlo:

- Nombre
- Edad
- Trabajo
- Aspecto
- Temperamento
- Fobias
- Secretos
- Tics nerviosos

A continuación presentamos un ejemplo de proceso creativo de un texto dramático en el aula de un curso siguiendo el método Glottodrama.

EJEMPLO – NIVEL B1 DEL MCERL

PRIMER PASO - CREAR UN PERSONAJE

Personaje 1

Nombre: ROBERTO
Edad: 30 años,
Trabajo: guardaespaldas
Aspecto: guapo
Temperamento: tranquilo
Fobias: arañas
Secretos: miedo a las arañas

Personaje 2

Nombre: BLANCA
Edad: 23 años
Trabajo: estudiante
Aspecto: fea
Temperamento: tímida
Fobias: ninguna
Secretos: nada relevante

SEGUNDO PASO – ESTABLECER LA SITUACIÓN

En su primera cita en un restaurante, Roberto se comporta como un perfecto caballero mientras Blanca se muestra muy avergonzada porque se está enamorando de Roberto.

TERCER PASO – ESCRIBIR LOS DIÁLOGOS Y AÑADIR INFORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN

Los diálogos definen las relaciones, incluso en una obra corta. Escribir en un curso de Glottodrama significa, principalmente, saber cómo escribir un buen diálogo, que consiste en un intercambio entre dos o más personas que añade acción a la situación. Para hacer un buen diálogo es importante ser capaz de percibir los patrones que se dan en un discurso natural. Hay que comenzar por fijarse en las expresiones que usa la gente; esa es la música de la conversación de cada día.

En escritura dramática los diálogos no se usan simplemente para verbalizar información sino que establecen la escena, anticipan la acción y permiten percibir las características de los personajes. Un mal diálogo en una obra se manifiesta a través de una exposición abundante, repetitiva y con diálogos sin acción. En ocasiones, como profesores de lengua, usamos libros con situaciones y roles: el camarero y el cliente, en un restaurante, en la oficina de correos, durante las vacaciones, etc. Este material seguramente es útil para una clase más tradicional, pero con la escritura creativa se puede hacer mucho más que eso. Se puede involucrar a los estudiantes para que manipulen el lenguaje y enfatizen una situación simple añadiéndole tensión dramática. En ese sentido, podemos ofrecer a los estudiantes un encuentro dinámico con un lenguaje que es más cercano a la comunicación real.

- ROBERTO: ¿Qué prefieres Blanca, vino blanco o tinto?
- BLANCA: Lo siento Roberto, pero no bebo...
- ROBERTO: Sin problemas. ¿Quieres una Coca-Cola?
- BLANCA: Lo siento Roberto, pero la Coca-Cola tiene caféina... es demasiado estimulante para mí. Soy una persona un poco nerviosa.
- ROBERTO: No, Blanca, sólo eres una mujer muy sensible.
- BLANCA: (*Muy tímida*) Ay, Roberto, gracias. Tú sí que me entiendes.

En este diálogo tenemos un intercambio de información, muy útil para mejorar el lenguaje normal, pero a la vez tenemos una acción. En el diálogo tenemos dos personajes (*Roberto es un hombre muy confiado mientras que Blanca es excitable y nerviosa*) y no sólo dos personas que están hablando en un restaurante intercambiando información irrelevante. Hemos establecido las bases de la acción dramática. Para mejorar la situación y preparar el conflicto, continuamos con el diálogo. Al condensar una conversación dentro de la narrativa, se puede expresar información relevante que no es lo suficientemente importante para merecer su propio diálogo. Se puede pensar en los diálogos como sentimientos que son verbalizados de una forma abreviada.

- ROBERTO: Así que estudias literatura, ¿no?
- BLANCA: Sí, ¡me apasiona!
- ROBERTO: ¿Por qué?
- BLANCA: Por el sonido de las palabras en una novela o un poema, y por mi pasión por las historias personales... por ejemplo tu historia, Roberto... un guardaespaldas.
- ROBERTO: Sí. He estado trabajando durante un año para conseguir un cuerpo perfecto, y ahora suelo proteger a gente muy importante.
- BLANCA: ¿No es un trabajo peligroso?
- ROBERT: Sí, puede ser muy peligroso, pero... pequeña, ¡es mi trabajo!

CUARTO PASO - EL CONFLICTO

¡Tensión! Una de las mejores formas de crear tensión en un guión corto es que un personaje haga lo contrario de lo que sabemos que un personaje siente. Esta fase es el clímax, o punto de inflexión, que marca un cambio, a mejor o a peor, en los asuntos del protagonista.

Durante la cena, mientras Roberto mira a Blanca a los ojos, una pequeña araña camina por la cortina. De repente, Roberto se vuelve loco. Grita, corre a través de la habitación, hace algunos gestos nerviosos... ¿Y qué pasa con Blanca?

BLANCA: Roberto, te lo pido, por favor, no me mires así. Me da tanta vergüenza.

ROBERTO: ... yo... yo... ay... ay madre mía, es terrible...

BLANCA: No te entiendo, ¿qué pasa?

ROBERTO: *(Temblando)* En la pared... en la pared... detrás de tí... una araña... una terrible, enorme... terrorífica araña.

BLANCA: *(Se gira y ve una araña diminuta en la pared)* No lo entiendo Roberto, es sólo un bichito pequeño inofensivo... *(Pone la araña en su mano)*.

ROBERTO: *(Desesperado)* ¿Estás loca? Blanca, ¡eres una sádica!... No tengo palabras para expresar mi... *(Llorando)* disgusto.

QUINTO PASO – LA RESOLUCIÓN

La solución al conflicto. En la ficción breve, es difícil darle una solución completa y frecuentemente sólo necesitas mostrar que los personajes empiezan a cambiar de algún modo o que empiezan a ver las cosas de una manera diferente.

La tragedia concluye con una catástrofe en la que el protagonista acaba peor de cómo estaba al principio de la historia.

BLANCA: *(Con calma)* Roberto, ¿eres un hombre valiente?

ROBERTO: *(Temblando)* No... sí... no... sí, soy un hombre valiente... soy un hombre valiente... soy un hombre valiente...

BLANCA: ¡Muy bien Roberto! ¡Muy bien! Tú eres un hombre valiente.

(Blanca coge la araña en su mano y la sopla como si no fuera nada. Roberto la mira atónito mientras continúa repitiéndose “soy un hombre valiente”).

BLANCA: Cuando necesites proteger a tus clientes de estos terroríficos monstruos, me llamas y yo seré tu caza-arañas.

ROBERTO: Gracias Blanca. Eres la mujer de mis sueños y yo soy... un hombre valiente...

Con estos cinco pasos hemos querido ejemplificar de forma sencilla cómo se crea una situación dramática siguiendo los parámetros teóricos que hemos descrito en este segundo capítulo.

A continuación describiremos y presentaremos las herramientas que ofrece el método Glottodrama de enseñanza de lenguas extranjeras a través de técnicas teatrales para dar apoyo a la labor docente de los dos profesores que intervienen en este proceso de enseñanza.

Herramientas del profesor en Glottodrama

Los profesores de Glottodrama disponen de las siguientes herramientas para preparar, monitorizar e impartir cursos de Glottodrama:

- Tabla para describir las unidades didácticas
- Tabla para describir las actividades interpretativas
- Registro de la clase
- Diario (o *Logbook*)
- Cámara de video

3.1. Análisis y descripción de las unidades y las propuestas o *inputs*

Tanto en el caso de una propuesta textual o situacional creada por los profesores, por los estudiantes o adaptada de un texto existente, debemos hacer un análisis previo para identificar su potencial. Para evitar que ocurra de una forma meramente intuitiva y subjetiva, se han de considerar ciertos criterios que llevarán a la creación de una tabla operativa. Esta tabla consiste en una lista que contempla el uso pedagógico consciente

de la propuesta elegida y nos guía para asegurar que las propuestas son útiles para el trabajo en clase.

Naturalmente, la primera consideración es sobre la naturaleza de la propuesta, que puede ser textual o situacional. A este respecto, se debe resaltar que en el programa del curso se debe planificar un buen equilibrio entre propuestas textuales y situacionales a fin de conseguir un desarrollo armónico de todas las capacidades.

Una segunda consideración es sobre la adecuación de las propuestas al nivel de conocimiento de la lengua meta según el MCERL y, por tanto, a nuestro programa de referencia. Profundizando en la estructura y las implicaciones lingüísticas del texto, debemos escoger una o más capacidades y ver si ese texto realmente permite su desarrollo. La descripción de las actividades nos lleva a la esencia misma del método. La pregunta que debemos contestar es: *¿Cómo podemos “interpretar” esta propuesta y convertirla en uno o varios eventos comunicativos?* En el caso de una propuesta textual, por ejemplo, hemos de tratar de no ser seducidos por el texto teniendo en cuenta sólo su poder evocativo y literario. Debe demostrarse que es adecuado para la dramatización y no sólo para el disfrute lector. En este punto, y tras diseñar las actividades, estamos preparados para comprobar cuáles son realmente las funciones lingüísticas que somos capaces de extraer del texto en términos del lenguaje interpretado, principalmente estructuras gramaticales, funciones del lenguaje y vocabulario.

Otra consideración adicional, no relacionada solamente con la propuesta inicial, concierne al tipo de acción dramática que vamos a representar. Siempre es recomendable tener más de un tipo de acción para una misma propuesta, ya que esto ayuda tanto a la manipulación dramática y comunicativa como a la manipulación lingüística. En general, todas las transformaciones endolingüísticas semióticas (de lo verbal a lo paraverbal y viceversa), o intersemióticas (de los gestos a la palabra y viceversa), son muy estimulantes desde un punto de vista cognitivo, y suelen ser del gusto de los estudiantes.

Si una propuesta supera la prueba de criterios y encaja bien en los requisitos escogidos, posiblemente sea una propuesta efectiva. Aunque, normalmente, la última palabra depende de su puesta en práctica en la clase. Sólo entonces obtendremos un *feedback* que mostrará la eficiencia del proceso selectivo y la efectividad del material didáctico producido.

Al aplicar recursos interpretativos en los medios de enseñanza de una lengua se produce el encuentro entre ambas esferas profesionales. Dicho encuentro debe sintetizarse en la relación entre el profesor de lengua y el profesor de teatro. La cooperación y codirección de la clase debe adoptar la forma de un intercambio de competencias entre profesores especializados. Es una oportunidad para el crecimiento profesional de ambos: para el profesor de teatro, que debe afrontar aspectos de la enseñanza de idiomas, y para el profesor de lengua, que tiene que afrontar dinámicas y técnicas típicas de talleres de teatro. La perspectiva es la construcción de una especie

de *tercer conocimiento*, una unión *siempre en progreso* de las dos experiencias profesionales, que supone un valor añadido del método en términos pedagógicos. Sin embargo, nunca hay que olvidar que, en el método Glottodrama, la creatividad vívida y profunda es siempre una capacidad básica y crucial para ambos profesores.

3.2. Tabla para describir una unidad didáctica

Esta herramienta puede considerarse como la programación de la clase que ayuda a los profesores a diseñar y monitorizar la secuencia de actividades planificadas para desarrollar en clase. Asimismo, establece el procedimiento que se debe seguir a fin de alcanzar los objetivos de comunicación e interacción perseguidos en la correspondiente unidad didáctica. Debe rellenarse utilizando un “estilo narrativo”, que describa la Unidad Didáctica (U.D.) de una forma clara, para que futuros lectores vean fácilmente el contenido de la U.D., su desarrollo y los objetivos a alcanzar.

3.3. Tabla para describir actividades interpretativas

Esta herramienta ayuda al profesor a analizar los textos de la propuesta seleccionada, mediante una descripción del lenguaje y del contenido comunicativo e interpretativo.

3.4. Registro de la clase

Estimular, actuar, pensar. Esta es la tríada fundamental en la que se basa toda clase de Glottodrama. Es un patrón secuencial y circular cuyo propósito es asegurar que cada clase es un ciclo completo del proceso pedagógico concebido por el método. La acción está siempre en el foco de atención, reduciendo las actitudes típicas de otros acercamientos. Si el cuerpo y la mente no se mueven juntos, entonces carecemos del aspecto fundamental que acompaña toda interacción comunicativa real (o por lo menos aquellas que no emplean medios tecnológicos). Este patrón, lógicamente, debe quedar reflejado en el registro específico de una clase de Glottodrama, que no puede limitarse al mero “contenido lingüístico”. Como siempre, el registro debe completarse nada más acabar la clase, empleando frases cortas pero detalladas.

3.5. El diario o “Logbook”

Dadas las características particulares del trabajo progresivo y el viaje experimental de Glottodrama, la dirección cuidadosa del grupo requiere de una herramienta adicional donde se anoten las actividades diarias (a parte del Registro de Clase). Así, el documento principal que acompaña a todo curso de Glottodrama es el Diario (o *Logbook*), un registro donde todo lo que pasa “fuera de la clase” queda anotado: desde la selección de los estudiantes a la preparación del material, de los resultados de la prueba de lengua al seguimiento constante del trabajo realizado en relación al programa de referencia. El diario es la herramienta fundamental para monitorizar toda

experiencia y tener una crónica del viaje pedagógico, que es diferente cada vez que se realiza ya que los estudiantes, los profesores y los materiales son siempre distintos. Armonizar toda esta diversidad con la identificación de los objetivos generales y la metodología es un reto que los profesores deben afrontar.

En las páginas siguientes presentamos y describimos las plantillas a las que nos acabamos de referir con ejemplos. Para ilustrar cada uno de los epígrafes.

3.6. Plantillas y ejemplos

3.6.1. Tabla para describir una unidad didáctica	
Idioma	<i>Lengua meta</i>
Título de la Unidad	<i>Nombre con el que designaremos esta U.D.</i>
Tipología de U.D.	<i>Especificar si es una U.D. PRINCIPAL o SATÉLITE</i>
Objetivos generales de la U.D.	<i>Especificar los objetivos de la U.D. en términos de:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura y léxico del lenguaje - Funciones del lenguaje y capacidades de comunicación - Capacidades interpretativas
Número de clases requeridas	<i>Valor numérico</i>
Actividades de CALENTAMIENTO	
Tiempo en minutos:	
<i>Describe detalladamente cada actividad de calentamiento y el procedimiento a seguir en clase.</i>	
PROPUESTA (adjunta una tabla para describir la propuesta interpretativa)	
Tiempo en minutos:	
<i>Describe el material de la propuesta y cómo se ha presentado a los estudiantes.</i>	
De la PROPUESTA a la PRIMERA ACTUACIÓN	
Tiempo en minutos:	
<i>Describe las actividades de transición empleadas para pasar a la siguiente parte de la U.D.</i>	
PRIMERA ACTUACIÓN	
Tiempo en minutos:	
<i>Describe cómo se organiza y desarrolla la primera representación de los estudiantes.</i>	

<p>RINCÓN DEL LENGUAJE Tiempo en minutos:</p> <p><i>Describe detalladamente el contenido lingüístico de la U.D., incluyendo notas sobre las funciones del lenguaje, las estructuras y el léxico. Incluye, cuando corresponda, una descripción detallada de cualquier actividad de escritura creativa desarrollada por los estudiantes durante la clase.</i></p>
<p>Cómo el Rincón del Lenguaje y otras fases (Deberes o Estudio de Actor) generaron la U.D. Satélite Tiempo en minutos:</p> <p><i>Rellenar sólo para la U.D. Principal Describe la manera en que la U.D. genera una U.D. Satélite. No describas la estructura de la nueva unidad aquí. Adjunta los documentos siguientes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Una tabla describiendo la nueva U.D. generada siguiendo el patrón simplificado: Input/Primera Representación → Rincón del Lenguaje → Estudio de Actor → Nueva Representación.</i> - <i>Una tabla describiendo las actividades interpretativas generadas en la U.D. y en la U.D. Satélite.</i>
<p>ESTUDIO DE ACTOR Tiempo en minutos:</p> <p><i>Describe las actividades interpretativas utilizadas, incluyendo cualquier feedback de la primera representación de los estudiantes.</i></p>
<p>NUEVA ACTUACIÓN Tiempo en minutos:</p> <p><i>Describe cómo se organiza y desarrolla la representación de la propuesta de los estudiantes.</i></p>
<p>DEBERES Duración prevista en minutos:</p> <p><i>Describe las tareas asignadas a los estudiantes para el estudio autónomo o la práctica.</i></p>
<p>Notas del profesor</p> <p><i>Describe formas en las que la U.D. puede ser implementada en la práctica, incluyendo cualquier retroalimentación recibida de los estudiantes.</i></p>
<p>Anexos <i>Adjunta los documentos siguientes:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tabla para describir la actividad interpretativa de la U.D. Principal (incluyendo una copia del texto de la propuesta). 2) Tabla para describir la U.D. Satélite. 3) Tabla para describir la actividad interpretativa de la U.D. Satélite (incluyendo una copia del material interpretativo creado por los estudiantes).

3.6.2. Tabla para describir las actividades interpretativas	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	<i>Lengua meta</i>
La actividad se refiere a la tipología de la siguiente U.D.	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Fuente (Autores). <i>En caso de que el texto provenga de otros autores, adaptado o no, indicar abajo el título de la obra, nombres de los autores y año de publicación:</i> -----	<i>Por favor, especifica quién produjo la propuesta:</i> Profesores <input type="checkbox"/> Estudiantes bajo supervisión <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma independiente <input type="checkbox"/> Adaptación de otros autores editado por los tutores <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>
Actividades de escritura creativa	<i>En caso de que el texto sea generado por estudiantes mediante escritura creativa (bajo la supervisión de los tutores o no), proporciona una descripción detallada de la actividad y los procesos</i>
Lugar donde se crearon los textos	<i>Elige la opción apropiada:</i> Fuera de la clase por los profesores <input type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>Nombre con el que se designa la actividad</i>
Descripción de la actividad	<i>Describe, utilizando un estilo narrativo, la actividad, incluyendo un breve informe sobre la manera en que se desarrolló en clase y la retroalimentación de los estudiantes.</i>
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel MCERL	<i>Empleando el Marco común europeo de referencia para las lenguas, selecciona la/s casilla/s que corresponda/n</i> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Principal Capacidad Lingüística Objetivo	<i>Selecciona la/s capacidad/es más relevantes</i> OC <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> OP <input type="checkbox"/> WP <input type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas, (META) Metalenguaje

Funciones lingüísticas	
<i>Describe las principales funciones lingüísticas objetivo</i>	
Principales estructuras gramaticales y vocabulario	
<i>Describe las principales estructuras gramaticales objetivo</i>	
FORMAS DRAMÁTICAS	
Tipología dramática	<i>Selecciona las formas más relevante</i> D <input type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP= Role-playing, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Capacidades interpretativas necesarias	<i>Enumera las capacidades interpretativas requeridas en la U.D.</i>
OTRA INFORMACIÓN	
Elementos culturales y sociolingüísticos	
<i>Describe cualquier elemento cultural y sociolingüístico resaltado en la actividad.</i>	
Deberes realizados	
<i>Si procede.</i>	
Notas del profesor	
<i>Describe formas en las que la U.D. puede ser implementada en la práctica, incluyendo cualquier retroalimentación recibida de los estudiantes.</i>	
Material adjunto (texto y/o video):	
<i>Adjunta una copia del texto de la propuesta y (si procede) una copia del vídeo de la propuesta o de la representación de los estudiantes.</i>	

Para ver ejemplos de las Unidades Didácticas, véase el Capítulo 5.

3.6.3. Registro de la clase de glottodrama - plantilla			
Fecha:	Nº clase:	TUTORES:	Nº de estudiantes presentes:
ESTIMULACIÓN			
Actividades de calentamiento		<i>Descripción detallada de las actividades de calentamiento al iniciar la clase.</i>	
Propuestas lingüísticas y situacionales		<i>Descripción de las propuestas que dan pie a los objetivos lingüísticos (comunicativos) y a los objetivos actorales.</i>	
INTERPRETACIÓN			
Interpretación Primera actuación Ensayos Nueva actuación		<i>Descripción del ciclo interpretativo del método.</i>	
REFLEXIÓN			
Rincón del Lenguaje, Escritura creativa, Estudio de Actor		<i>Descripción de los ciclos que dan pie al aprendizaje de la lengua meta, a la escritura creativa dramática y a las reflexiones sobre la calidad de la interpretación de los papeles.</i>	
VIDEO			
Descripción de las grabaciones y de los vídeos de muestra seleccionados		<i>Descripción detallada de las grabaciones que se hacen a los alumnos realizando sus actuaciones y el posterior visionado de las mismas (o de una selección de ellas).</i>	
NOTAS DEL PROFESOR			
Información no incluida en otros apartados		<i>Incluir aquí cualquier comentario que pueda ser de utilidad para comprender el transcurso de la clase que no se haya incluido en ninguno de los apartados anteriores.</i>	
Rellenado por		<i>Líder del grupo.</i>	

3.6.4. Registro de la clase de glottodrama - ejemplo			
Fecha:	Nº clase:	TUTORES:	Nº de estudiantes presentes:
ESTIMULACIÓN			
Actividades de Calentamiento		Calentamiento físico y vocal dirigido por uno de los estudiantes. Ejercicio de mirar hacia arriba y mirar hacia abajo con una variación: tras un cierto número de veces en el que nadie es eliminado, todo el mundo piensa en la primera palabra que le viene a la cabeza y la interpreta, exagerando los sonidos y movimientos, comenzando por el primer estudiante designado por el director y siguiendo las agujas del reloj, creando un tipo de ola que contiene un poema extraño. Cuando la última palabra se ha dicho, todos juntos dicen ¡AH!	
Propuestas lingüísticas y situacionales		Entrevista con el personaje (de la lección anterior).	
INTERPRETACIÓN			
Interpretación Primera actuación Ensayos Nueva actuación		El resto de las entrevistas con el personaje fueron interpretadas.	
REFLEXIÓN			
Rincón del Lenguaje, Escritura creativa, Estudio de Actor		Se desarrollan simultáneamente el Rincón del Lenguaje y el Estudio de Actor con la interpretación de las entrevistas. Desgraciadamente, no queda tiempo para la fase de Escritura Creativa ya que cada entrevista dura más o menos 10-15 min. Deberes para la próxima clase: pensar en uno, máximo dos, adjetivos para describir a sus personajes; empezar a pensar acerca del monólogo/diálogo que sus personajes han preparado para el público.	
VIDEO			
Descripción de las grabaciones y de los videos de muestra seleccionados		Entrevista con el personaje: _____	

NOTAS DEL PROFESOR	
Información no incluida en otros apartados	El profesor de lenguaje sugiere algunos sitios con conferencias y clases para usar de referencia para las actividades de escucha del ES
Rellenado por	Líder del grupo

3.6.5. Diario de Glottodrama - plantilla
ENTRADA 1
Actividad o evento:
Lugar y Fecha:
Participantes:
DESCRIPCIÓN
Comentarios:

3.6.6. Diario de glottodrama - ejemplo
ENTRADA N° 1
Actividad o evento: Selección de candidatos
Fecha y lugar: 10/10/2015
Participantes:
DESCRIPCIÓN
Audición de candidatos. Todos los candidatos han presentado frente al Comité Examinador un monólogo de 5 minutos en español de un famoso dramaturgo seguido de una entrevista oral sobre interpretación y experiencias de aprendizaje en español.

Se matricularon 30 estudiantes. El día del examen se presentaron 25 estudiantes.

Tras evaluar las representaciones de los candidatos y las entrevistas orales según un baremo establecido, 22 candidatos fueron admitidos en el curso:

1. Candidato 1
2. Candidato 2
3. ...

Comentarios:

Los candidatos que no fueron admitidos mostraron un uso demasiado limitado del español para poder seguir el curso de forma adecuada.

3.7. Glottodrama y el uso de la cámara de video con fines educativos

En Glottodrama, el uso de la cámara de video para grabar representaciones es una parte intrínseca del método. Durante las clases, se pide a los estudiantes que actúen en otro idioma y grabar estas representaciones presenta una serie de beneficios importantes:

- Saber que una representación o actividad va a ser grabada puede estimular y motivar a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos.
- Los estudiantes pueden comprobar sus propios avances (p.ej. mejoras en el idioma).
- Tienen la posibilidad de revisar los vídeos de tanto en tanto. Haciendo esto revisan, inconscientemente, el lenguaje que se ha grabado.
- Los estudiantes más jóvenes se sienten muy seguros con las grabaciones (están acostumbrados filmar con los móviles y compartir sus grabaciones en la red) por lo que no suelen mostrar vergüenza al ser grabados.
- Los profesores pueden referirse a los vídeos en fechas posteriores para revisar el lenguaje o mostrar una actividad.
- Los profesores pueden referirse a las grabaciones de una actividad hablada para corregir errores.
- Estudiantes y profesores disponen de un registro de sus actividades en clase.

Además, usar cámaras de video estimula a los alumnos porque:

- Incita a pensar
- Es exigente
- Es dinámico
- Es cercano a la vida real
- ¡Es creativo!

- Requiere la participación de todo el cuerpo
- Les da responsabilidad a los estudiantes

Potencialmente, uno de los mayores beneficiarios del uso de cámaras de video en la clase será el profesor. A nadie le gusta escuchar grabaciones de su propia voz o ver los gestos o movimientos torpes que podemos hacer durante la clase. Pero una vez que te acostumbras, la posibilidad de aprender viendo vídeos de ti mismo trabajando son enormes. Uno se puede dar cuenta de situaciones sobre las que reflexionar o donde mejorar, como por ejemplo un lenguaje corporal o movimientos negativos en los que se podría haber interactuado mejor con un estudiante. Por el contrario, también se puede percibir algo positivo que se hizo y en lo que nunca antes uno habría reparado.

A continuación presentamos algunos consejos para el uso correcto de la videocámara en clase. De hecho, es necesario conocer por lo menos el ABC de la gramática de la videocámara y evitar algunos errores típicos de video aficionados y obtener una grabación que se pueda aprovechar para la clase.

Audio

Una regla básica para algunos profesionales es que el audio es el 75% de la experiencia que estás ofreciendo. El cerebro humano puede extrapolar e interpolar imágenes sin problemas para darle sentido a lo que ocurre en los vídeos más confusos, pero si el audio no es claro, si no se puede oír a los estudiantes en escena realizando su discurso, el vídeo es inútil. Por eso, antes de invertir en una cámara más grande o potente, considera simplemente conseguir un micrófono mejor.

Luces

Siempre hay que iluminar bien al sujeto. Nada estropea más una secuencia que una iluminación deficiente. Un truco importante es grabar los vídeos con la fuente de luz situada detrás de ti, iluminando al sujeto. Incluso un par de luces halógenas de garaje pueden suponer una diferencia enorme cuando se filma en un interior. Sin embargo, nunca se debe enfocar directamente al sujeto; hay que apuntar hacia el techo para conseguir una luz difusa y natural sin sombras marcadas.

Fondo

Hay que evitar siempre un fondo móvil. Un fondo estático con una cámara sobre su trípode producirá el mejor resultado. No suele ser una buena idea grabar largos períodos de tiempo con el mar, por ejemplo, detrás del sujeto.

Y PASO A PASO EN LA CLASE...

1. Monta la videocámara en el trípode.
2. Prepara la escena e instruye a los alumnos y alumnas sobre lo que va a pasar. Tú eres el director/a.
3. Prepara la cámara mediante sus ajustes y quita el protector de la lente.
4. Aprieta el botón de grabar para comenzar la grabación.
5. Espera cinco segundos y comienza la acción. Grita: ¡ACCIÓN!
6. Mientras se graba, mantén silencio y no toques la cámara ni el trípode.
7. Aprieta el botón de parada para parar la grabación.
8. Y ENTONCES...
9. Cambia la cámara a los ajustes VTR y rebobina la grabación.
10. Aprieta el botón de “play” y revisa lo que has grabado.

Si estás satisfecho con el resultado, para la reproducción al final del video y prepara la siguiente escena. Si los estudiantes y los profesores no están 100% satisfechos, es recomendable montar de nuevo la escena y volver a grabar.

Si se siguen estas simples instrucciones mejorará considerablemente la calidad de los vídeos.

3.8. Edición del video

Una vez que se tiene el material grabado es importante, sobre todo para la representación final, editar el vídeo. Editar consiste en unir los vídeos que se hayan grabado en secuencia y añadir la música de fondo y los títulos. Para editar los vídeos existen programas de software de acceso libre, sencillos de manejar, que son muy adecuados para principiantes. *Windows Movie Maker*, el software libre de edición de vídeos que viene preinstalado en los nuevos ordenadores personales es perfectamente válido para principiantes. Con *Windows Movie Maker* o *Pinnacle* se puede editar y compartir los archivos de vídeo y audio fácilmente desde cualquier ordenador personal.

4

Material didáctico de Glottodrama

Este apartado incluye algunos ejemplos de actividades de Glottodrama, desarrollados por formadores de este método, que están enfocados a inspirar y motivar a los profesores a experimentar y desarrollar sus propios recursos. Las actividades se clasifican en las siguientes categorías:

- Actividades de calentamiento
- Propuesta situacional
- Propuesta textual para principiantes de la lengua meta
- Propuesta textual para un nivel intermedio
- Propuesta textual para un nivel avanzado

4.1. Actividades de calentamiento

CONFIANZA CIEGA

Este ejercicio ayuda a los estudiantes a desarrollar su confianza dentro de un grupo recién formado. Es un ejercicio preliminar muy útil que ayuda a aprender a depender unos de otros en el equipo y a respetar los miedos y deseos de seguridad del resto de miembros del grupo. Este ejercicio ayuda a los estudiantes a darse cuenta de cuánto dependemos de nuestra vista y fomenta el desarrollo de otros sentidos. El grupo se divide por parejas. A un miembro de la pareja se le vendan los ojos y el otro es el guía. Se le dice al guía que pasee con su compañero alrededor del área, dándole al compañero experiencias sensoriales que no precisen de la vista. Por ejemplo, los guías pueden llevar a sus compañeros a beber agua de una fuente, a probar una pieza de fruta, a sentir la corteza de un árbol, etc. Se pide a los compañeros vendados que tomen notas mentales de lo que entra en contacto con ellos, sin que los guías hablen con ellos en ningún momento. El ejercicio debe hacerse en silencio absoluto. Se pide a los guías que tengan cuidado y cuiden de sus compañeros. Nadie debe resultar herido, sino que debe establecerse una relación de confianza. Al final, los compañeros se intercambian y los guías son vendados.

UNA ENTREVISTA DE TRABAJO EMBARAZOSA

El profesor da a los estudiantes las instrucciones para una improvisación guiada. Se les da (escribiéndolos en la pizarra o en cartulinas accesibles a los estudiantes) una serie de verbos, nombres y adjetivos adecuados para que interpreten una situación (dependiendo del nivel comunicativo y lingüístico del grupo). El estudiante "A" debe tener una entrevista de trabajo para obtener un puesto para el cual la apariencia física y el cuidado personal son muy importantes. Que lo contraten significa todo para él/ella. Sin embargo, justo antes de comenzar la entrevista, se da cuenta de que su chaqueta está rasgada, o que tiene una carrera en las medias, o de que su tacón está roto. El estudiante "B" es el entrevistador con quien "A" debe mantener la entrevista. El estudiante "A" está claramente avergonzado; el estudiante "B" comienza la conversación sin darse cuenta de la vergüenza del otro. Posteriormente, el estudiante "B" nota su vergüenza y empieza a ponerle trabas, con lo que el estudiante "A" debe encontrar una excusa válida y ponerle fin a la situación.

El tema de las entrevistas de trabajo se suele utilizar como propuesta situacional en muchos de los niveles del MCERL ya que el vocabulario y las estructuras gramaticales apropiadas surgen de forma natural. La actividad se puede utilizar fácilmente como propuesta tras una conversación introductoria con el sujeto (fase de motivación), seguido de un análisis lingüístico e interpretativo de las escenas producidas.

PERSONAJES VACÍOS

El profesor divide el grupo por parejas: el estudiante “A” piensa en una situación real que le haya ocurrido en su vida, incluyendo un desacuerdo entre él y otra persona. El estudiante “B” es un personaje “vacío” al que no se le dice nada sobre la situación. “A” comienza a interpretar la situación, usando a “B” como el otro personaje, pero comunicándose solamente con expresiones faciales. “B” comienza a responder facialmente si así lo desea. A una señal del director, “A” comienza a utilizar también el lenguaje corporal, pero sin moverse del sitio. A continuación, “A” utiliza su cuerpo moviéndose en el espacio. Cada vez que “B” responde lo hace utilizando el mismo tipo de comunicación que “A”. La siguiente fase es hablar con galimatías, con el primer sonido que venga a la mente. Finalmente, “A” usa la cara, el cuerpo, el espacio y el discurso para comunicarse. Al final se discute sobre cuánto ha entendido “B” de la situación antes de que se utilizara el lenguaje.

LAZZI

(Adaptado de *Journal of Interactive Drama*, Noviembre 2008)

Lazzi (del italiano *lazzango*, una broma o una gran ocurrencia) es una acción o diálogo dramático improvisado usado comúnmente en la *Commedia del arte* (que es una comedia no escrita). Los actores sólo trabajan a partir de una escena general en la que simplemente se indica el tema principal. Durante las representaciones improvisadas, un *lazzi* puede ser utilizado para rellenar el tiempo o para asegurar cierta frecuencia en las risas de un espectáculo. En la *Commedia del arte* la acción se orienta en mantener o descubrir secretos o sorpresas, o amenazar con exponerlos.

SIGUE AL LÍDER

Camina detrás de otra persona y copia todo lo que el líder haga. El líder se mueve naturalmente y no hace ningún intento por actuar. Idiosincrasias notables del movimiento que se pueden utilizar cuando se interpreta a un personaje cómico: ¿Cómo camina el personaje, dónde porta la cabeza, usa las manos, respira? ¿Cuál es el espíritu o la energía interior del personaje? ¿Qué otros aspectos del personaje deben ser recreados? Observa a otros estudiantes actuando y fíjate en la precisión o imprecisión de sus recreaciones.

RIDICULIZA AL LÍDER

Sigue al líder y exagera o satiriza lo que hace: suaviza los movimientos, haz los movimientos más agresivos y poderosos, exagera las posturas corporales de forma que

la postura del líder sea más notable. El líder no hace ningún esfuerzo por cambiar o corregir lo que se está satirizando. Nunca debe sentirse herido o avergonzado cuando los gestos se están exagerando.

SEGUIDOR OCULTO

Los escenarios de la comedia frecuentemente están en la cuerda floja de la credibilidad. Puedes querer creer que alguien está siguiendo a otra persona sin ser detectado porque la historia será divertida. Pero si la acción es demasiado exagerada, no será divertido sino estúpido.

EL FISGÓN

Dos estudiantes tienen una conversación mientras un tercero se encuentra cerca y trata de escuchar la conversación. Debe tratar de hacerlo de forma real, no actuar como si estuviera escuchando sino tratar realmente de escuchar. Las personas que estén hablando pueden variar sus reacciones: hablar más bajo, alejarse, hablar más rápido, utilizar claves secretas. El estudiante que escucha deberá ajustar su comportamiento, acercándose o usando el ejercicio del seguidor secreto para convencer a los que hablan de que no puede oírles (esto puede ampliarse añadiendo más oyentes).

EL JUEGO DEL NOMBRE

Los estudiantes, colocados en círculo, llaman a otro estudiante tras mirarlo primero, procurando seguir un ritmo y una secuencia precisa: cabeza – mirada – nombre, adaptándose a diferentes velocidades. Este ejercicio sirve como ejercicio de memoria, de coordinación entre miradas, movimiento y voz, precisión en el ritmo y creación y consolidación del espíritu de equipo. Se pueden hacer diversas variaciones del juego como:

- Todo el mundo dice el nombre de uno pero mirando a otro, siempre bajo las mismas condiciones que antes (la coordinación se vuelve incluso un poquito más compleja).
- Se asocia un gesto al nombre propio que se dice (con el mismo ritmo e intensidad, mismo comienzo y final).

Como en muchas actividades de teatro, el ritmo es esencial.

Como muchos juegos y ejercicios de calentamiento teatrales, el juego del nombre se puede usar para todos los niveles de MCERL, pero es recomendable limitar su uso a los primeros encuentros, cuando es necesario conocer a los demás y crear espíritu de equipo.

INTERPRETACIÓN “PRE-GRABADA”

Algunos estudiantes realizan una lectura dramatizada de un texto, mientras otros lo “interpretan” en el escenario pero sin hablar, utilizando solamente expresiones faciales, gestos e interacciones proxémicas entre ellos. El ejercicio también puede representarse al mismo tiempo que se escuchan algunas canciones, con resultados dispares, ya que se tiende a seguir la música.

Este tipo de actividad puede ser muy divertida y apreciada por distintos tipos de estudiantes. Se puede realizar a diferentes niveles: en los niveles superiores, por ejemplo, es posible trabajar en lo grotesco y deformar el sentido de la lectura, o cambiar del drama a la comedia con sólo pequeños cambios.

SUBTEXTO

Los profesores eligen a dos estudiantes para que representen una escena. Se les da un título, un lugar o un tema y un subtexto para sus personajes. Los subtextos pueden ser:

- Te gusta mostrar tus conocimientos
- Siempre tratas de impresionar a la gente
- Te gusta hacer comentarios sarcásticos continuamente
- Quieres obtener ciertos favores o algo de los otros estudiantes
- Eres extremadamente optimista/pesimista
- Esperas ser rechazado por todos
- Acabas de recibir noticias personales terribles pero tienes que poner “buena cara”
- Estás obsesionado con tu apariencia
- Tienes pánico de los espacios cerrados y quieres salir lo más rápido posible

CORO

Este ejercicio resalta la importancia y complementariedad de los papeles del solista y el coro, estimula la producción oral a niveles intermedios y ayuda a reforzar el espíritu de equipo en la fase de calentamiento.

El ejercicio comienza con paseos por el aula. El profesor al principio, como un artista solitario, corre rápidamente (velocidad 10) entre el grupo, mientras que el coro camina despacio (velocidad 3, 4 ó 5), tratando de apartarse del camino del solista. Luego, el profesor designa a otro solista que, al finalizar el ejercicio, nombra a otro para que todos los estudiantes alternen su papel.

Variación: el profesor, en el papel de solista, hace preguntas, al principio sencillas (de respuesta sí o no), luego más abiertas y por tanto más complejas. El resto del grupo debe contestar a coro, esto es, como si fueran una sola persona. Los estudiantes se alternan en el papel de solista.

EL JUEGO DEL VAMPIRO

El grupo en pie forma un círculo con algunas personas dentro. Tras cerrar los ojos, los estudiantes de dentro del círculo deben escapar del “vampiro”, que es la persona que es tocada en el hombro por el profesor y que debe gritar para que el resto de participantes en el círculo puedan empezar a correr. Los estudiantes del círculo exterior hablan con las “víctimas” del interior, dándoles instrucciones de no ser tocados por el vampiro. Al cabo de un tiempo (máximo 5 minutos), el vampiro debe capturar a todas sus presas que, una vez tocadas, deben abandonar el círculo. Cuando acaba el tiempo, el juego se puede repetir cambiando los papeles: los que estaban dentro se convierten en el círculo y los que formaban el círculo se convierten en presas. Uno de ellos será el nuevo vampiro elegido por el profesor.

El ejercicio facilita el calentamiento físico, el espíritu de equipo y la eliminación del filtro emocional. Los estudiantes también lidian con una importante función comunicativa: dar instrucciones a alguien en caso de peligro, incluso si el léxico empleado por lo estudiantes es limitado.

TENIS DE PALABRAS

Este es un juego de asociación de palabras. Los estudiantes deben pensar palabras dentro de una determinada categoría y “lanzárselas” unos a otros. Quien repita una palabra o no pueda pensar en otra es eliminado, y otro ocupa su puesto. El profesor pide a dos estudiantes que se enfrenten y les explica que van a jugar a tenis con las palabras. Deben hacer mímica como sosteniendo una raqueta de tenis. Se les da una categoría, como por ejemplo “colores”. El primer estudiante dice un color y lo “lanza” al oponente, quien entonces dice un color diferente y lo “devuelve”. El juego continua hasta que uno de ellos no puede pensar en una palabra –o repite una palabra ya dicha. Tras esta demostración, el profesor pide a otros cuatro alumnos que se coloquen en fila detrás de los dos jugadores. Se les da otra categoría y les pide que empiecen a jugar. Cuando a un estudiante no se le ocurre una palabra (o repite una ya dicha) debe ir al final de la fila. El siguiente estudiante de la fila se pone en su sitio. Hay que recordarles que deben simular que golpean cada palabra –es más divertido con acciones. Dependiendo del tamaño de la clase, el profesor puede hacer otros grupos para que se enfrenten entre sí. Normalmente, los miembros del equipo ayudarán a la persona que

está jugando susurrando (o gritándole) sugerencias. El profesor puede permitir que lo hagan, ya que eso les motiva a utilizar más el lenguaje.

Categorías que se pueden utilizar: colores, frutas, verduras, criaturas marinas, sabores de helados, mascotas, animales de la jungla, deportes, hobbies, adverbios, adjetivos.

Se pueden cambiar las categorías tan a menudo como haga falta para mantener el interés. Los estudiantes pronto harán sus propias sugerencias sobre nuevos temas.

Conviene dar un límite de palabras para cada estudiante, para que todo el mundo tenga su turno –de otra forma puede ser que alguien sea muy bueno y se mantenga mientras que el resto de miembros del equipo tienen que esperar su turno.

TRABALENGUAS

Adaptado de Almond, M. (2005). *Teaching English with drama: how to use drama and plays when teaching - for the professional English language teacher*. London: Modern English Publishing.

Tras algunos ejercicios de relajación y calentamiento muscular, el profesor introduce el ejercicio de trabalenguas.

Ejercicio 1

El profesor pone una canción a los estudiantes y les pide que hagan una lluvia de ideas de todas las emociones y sensaciones que puedan sacar de la canción (romántico, terrorífico, aburrido, excitante, etc.). A continuación, se le da a cada estudiante un trabalenguas diferente. Estos deben caminar alrededor de la sala repitiendo su trabalenguas. Cada 10 segundos el profesor grita una emoción como “divertido” o “terrorífico” o “dilo como un borracho... un vaquero... un bobo, un estudiante de intercambio...”. Los estudiantes deben repetir sus líneas con esas sugerencias hasta que el profesor diga otra distinta.

Ejercicio 2

En parejas. El estudiante “A” repite su trabalenguas mientras que el estudiante “B” trata de distraerlo de cualquier forma (pero sin tocarlo). Luego se cambian los roles.

Ejercicio 3

En parejas. El ejercicio del espejo. El estudiante “A” repite su trabalenguas y el estudiante “B” debe imitarle.

Ejercicio 4

El profesor pide a los estudiantes que caminen alrededor de la sala repitiendo sus trabalenguas con los dientes apretados y luego con la lengua fuera, luego sin consonantes y, para finalizar, sin las vocales.

Extensión: el profesor de lengua también puede empezar un Rincón del Lenguaje y una reflexión lingüística sobre el significado del trabalenguas. Los trabalenguas a menudo son expresiones de cultura popular de cada país, a las que el profesor puede hacer referencia.

4.2. Material para la propuesta situacional**4.2.1. Una historia en cinco frases**

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input Textual <input type="checkbox"/> Input Situacional <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	UNA HISTORIA EN CINCO FRASES
Fuente (Autores)	Producción propia
Nivel MCERL (<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>)	A1 <input checked="" type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas
Descripción de la actividad	El profesor divide la clase en grupos de 4 personas. A cada grupo se le da la palabra final de una frase. Los estudiantes tienen que escribir una breve historia en cinco frases. Al final de la actividad escrita, cada grupo lee su historia, comprobando la reacción de la clase y aceptando consejos que podrían mejorarla. Luego, el profesor pide a varios grupos que identifiquen los personajes de la historia y que escriban una pequeña ficha en la que los personajes se presenten y describan en primera persona. p.ej.

	<ul style="list-style-type: none"> - Mi nombre es Laura, tengo 35 años y soy abogado... doctor... una asesina... - Mi nombre es Pablo, tengo 20 años y soy estudiante de nanotecnología. Tengo una novia llamada Alejandra y me gusta el póker. <p>La clase continúa con una entrevista a los personajes. Cada estudiante- personaje es entrevistado por el resto de la clase sobre sus rasgos personales, intereses y preferencias, objetivos y relaciones con otros personajes (Ver entrevista con el personaje).</p>
Funciones comunicativas y lingüísticas	Presentarse, hablar sobre los rasgos físicos y psicológicos propios, familia y relaciones personales, intereses personales, acciones y objetivos, hacer preguntas; pedir y dar consejos
Principales componentes gramaticales y de léxico	Uso de estructuras verbales modales (para dar consejos), verbos reflexivos, sintaxis de las preguntas y las respuestas...
Vocabulario y fraseología	Léxico para la descripción de rasgos físicos y psicológicos, preguntas y respuestas sobre información personal básica.
Elementos culturales y sociolingüísticos	Variable, depende sobretodo de las historias y personajes inventados por los estudiantes
Notas del profesor	Ninguna
Material adjunto	<p>Frases inacabadas.</p> <p>Las frases deben acabar como se indica.</p> <p>_____ muerto.</p> <p>_____ no pudo.</p> <p>_____ vivo.</p> <p>_____ abrigo.</p> <p>_____ pistola.</p> <p>Esta es similar a la actividad anterior, pero los estudiantes deben dejar la primera palabra donde está y escribir una historia de cinco frases.</p>

	De repente _____.
	Entonces _____.
	Con el tiempo _____.
	Finalmente _____.
	El _____.

4.2.2. Volverse loco

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input type="checkbox"/> Input Situacional <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	VOLVERSE LOCO
Fuente (Autores)	Producción propia
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input checked="" type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas
Descripción de la actividad	El objetivo de la actividad es adivinar quiénes son los personajes, el diálogo representado y dónde están. El profesor divide la clase en parejas. A cada pareja se le da un contexto comunicativo con roles predeterminados desconocidos para la clase (p.ej. doctor y paciente en un ambulatorio, dos prometidos discutiendo en el banco de un parque, la dependienta de una tienda de ropa que se equivocó en la talla de la camisa comprada por el cliente el día anterior...).

	<p>Cada pareja debe desarrollar un diálogo basado en tres premisas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No pueden decirse explícitamente los nombres y los trabajos (doctor, prometido, dependiente...) • Los personajes deben hablar de algo que ocurrió el día anterior (el principio del diálogo, por ejemplo, puede estar limitado a una línea que incluya la palabra “ayer”...) • El diálogo no puede superar las 10 líneas por cabeza <p>Tan pronto como cada pareja acaba de escribir el diálogo y está preparada para la representación, se les da la siguiente instrucción: La pareja debe cambiar las líneas por secuencias numéricas y representarlo de este modo al resto de la clase. Tras cada representación, los estudiantes tratan de responder a las siguientes preguntas “¿Dónde están?” “¿quiénes son?”, etc. El profesor deja las preguntas sin responder.</p> <p>Posteriormente, cada pareja representa el diálogo de nuevo reemplazando los números con el texto preparado anteriormente.</p>
Funciones comunicativas y lingüísticas	Sin funciones específicas: (saludarse, presentarse, manifestar sentimientos y emociones... utilizando códigos lingüísticos formales e informales).
Principales componentes gramaticales y de léxico	Depende de los contextos gramaticales y léxicos determinados por la representación.
Vocabulario y fraseología	Depende de la retroalimentación entre estudiantes
Elementos culturales y sociolingüísticos	Ninguno
Notas del profesor	Ninguna
Material adjunto	Ninguno

4.2.3. Buscando en mi mente

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input type="checkbox"/> Input Situacional <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	BUSCANDO EN MI MENTE
Fuente (Autores)	Producción propia
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas
Descripción de la actividad	<p>Todo el mundo se pone en círculo. Suena música instrumental de meditación de fondo y, de ser posible, sin luces. Se pide a los estudiantes que inspiren por la nariz y espiren por la boca, manteniendo el aire tres segundos. Se repite diez veces.</p> <p>Ahora se les pide que cierren los ojos y sientan cada parte de su cuerpo diciendo “tus brazos, tus piernas, tus ojos, etc. están relajados y pesan. No pienses en la calma de un cielo azul, del océano, de una brisa, del sol, de las olas rompiendo contra la arena. Tranquilízate, relájate, no te duermas. Escucha los sonidos formando imágenes mentales de lo que oyes. Mientras caminas despacio por la playa, ves una bonita casa y te sientes como de vuelta a casa. Cuando entras, sientes el olor del lugar y un ambiente relajado. Te sientes a salvo, protegido y seguro. Ves un comedor con muchos objetos que conoces: una mesa, un sofá, algunas sillas, cortinas, cuadros, un reloj de pared. Ves esos objetos e incluso muchos otros y puedes tocarlos. Entras en la cocina. Ves una mesa, imanes de colores en la nevera, tu pastel favorito, la fruta, la radio emitiendo una canción agradable y suave. Concéntrate en la forma de esos objetos, en sus colores, tócalos, acarícialos. Ahora los colores comienzan a palidecer, a ser transparentes y ya no te encuentras en la casa de la playa, sino que estás sentado en una silla en clase. Puedes estirar los músculos, bostezar, y abrir tus ojos lentamente y comenzar a conectar con tus sentimientos. Ahora puedes decir y escribir qué objetos viste en la casa. Descríbelos y cuenta la historia de esos</p>

	objetos. Tal vez el reloj de pared es un regalo o lo compraste en una tienda o en el mercado. Di quién te regaló el reloj o dónde y cuándo lo compraste.
Funciones comunicativas y lingüísticas	Describir objetos, contar una breve historia sobre un objeto, hablar sobre los sentimientos personales sobre un suceso o cosa.
Principales componentes gramaticales y de léxico	Imperativo, conectores lingüísticos, presente y pasado simples, adverbios interrogativos
Vocabulario y fraseología	Partes del cuerpo, adjetivos
Elementos culturales y sociolingüísticos	Ninguno
Notas del profesor	Ninguna
Material adjunto	Ninguno

4.2.4. Defiende tus convicciones

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input type="checkbox"/> Input Situacional <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	DEFIENDE TUS CONVICCIONES
Fuente (Autores)	Producción propia
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas
Descripción de la actividad	Tras la fase de relajación y calentamiento, el profesor le da a cada estudiante una tarjeta con una creencia o un concepto que deben defender, p.ej. “el dinero no da la felicidad”. El profesor le da a

	<p>otro estudiante una tarjeta con “el dinero hace feliz a la gente”. Otros ejemplos son: “comer carne es malo” vs “la carne es esencial en la dieta”, “Si no tienes un perfil en Facebook no existes” vs. “el Facebook hace a la gente estúpida”, “vivir en el pueblo es fantástico” vs. “vivir en la ciudad es genial”.</p> <p>El profesor pide a un estudiante que comience una improvisación, apelando a su “creencia” y tan pronto como la intención está clara, invita a quien haya recibido la tarjeta con la creencia contraria que se una al compañero en la improvisación, a fin de defender el argumento opuesto. La improvisación por parejas dura 5 minutos y, al final, es representada por todas las parejas.</p> <p>Los estudiantes, siempre en parejas, deben escribir un diálogo teatral basado en el conflicto específico. El texto, de 10-15 líneas, se pasa a otra pareja de estudiantes para que lo corrijan. Cuando todos los textos están corregidos, las parejas preparan la representación. Tras eso, se analiza la grabación de la representación en el Rincón del Lenguaje y el Estudio de Actor y se vuelve a representar.</p>
Funciones comunicativas y lingüísticas	Expresar deseos, emociones, beneficios y creencias, argumentar para defender una idea
Principales componentes gramaticales y de léxico	Depende de los contextos gramaticales y léxicos determinados por la representación.
Vocabulario y fraseología	Depende de la retroalimentación entre estudiantes
Elementos culturales y sociolingüísticos	Ninguno
Notas del profesor	Ninguna
Material adjunto	Ninguno

4.2.5. El adivino

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input type="checkbox"/> Input Situacional <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	EL ADIVINO
Fuente (Autores)	Producción propia
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input checked="" type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas
Descripción de la actividad	<p>El profesor puede introducir este juego de roles sacando el siguiente vocabulario: rana, nubes, cartas, bola de cristal, espejo mágico, hojas de té, leer las palmas de las manos y preguntar a los estudiantes si alguna vez han ido a que les lean la fortuna. El profesor debe sacar algunos temas sobre los que podrían preguntar al adivino (familia, salud, escuela, amor, dinero, etc.) y escribirlos en una pizarra.</p> <p>A continuación, el profesor debe preguntar sobre algunas preguntas específicas que podrían hacerse (¿Me casaré? ¿Cuántos años viviré? ¿Cuántos hijos voy a tener? ¿Qué clase de trabajo voy a encontrar?). Lo importante es obtener preguntas abiertas que darán más oportunidad de emplear formas léxicas e interrogativas en futuro y con las partículas <i>dónde</i>, <i>cuándo</i>, <i>qué</i>, <i>quién</i>, etc.</p> <p>El profesor da a cada estudiante 3 tiras de papel. En cada papel, los estudiantes deben escribir una pregunta que hacer al adivino y asegurarse que el adivino dará una respuesta extendida. Los adivinos se sitúan alrededor de la clase, los clientes se sientan en frente de los adivinos y una vez que el adivino dice su ritual, se hacen las 3 preguntas. Se les anima a representar el papel de adivino, tal vez un gitano/a, y el del cliente ansioso o insolente. Si es posible, se debe animar a que los estudiantes que hacen de adivino que usen un objeto que supuestamente tengan poderes mágicos para predecir el futuro. Los estudiantes tienen un tiempo</p>

	<p>límite de 2 ó 3 minutos y cambian de adivino. Una vez los clientes han hablado con todos los adivinos, el profesor preguntará sobre lo que les han vaticinado y preguntará ¿Quién es el mejor adivino?</p> <p>Los clientes y los adivinos se cambian los papeles y se repite la actividad.</p>
Funciones comunicativas y lingüísticas	Predicciones, hacer deducciones/conjeturas, expresar grados de certidumbre e incertidumbre
Principales componentes gramaticales y de léxico	El uso del futuro, “voy a”, formas interrogativas
Vocabulario y fraseología	Magia y predicción
Elementos culturales y sociolingüísticos	Hablar de relaciones familiares, trabajo, salud, amor y dinero.
Notas del profesor	Ninguna
Material adjunto	Ninguno

4.2.6. Escenario – Viaje al pasado

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input checked="" type="checkbox"/> Input Situacional <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	ESCENARIO – VIAJE AL PASADO
Fuente (Autores)	Robert di Pietro
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input checked="" type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas

<p>Descripción de la actividad</p>	<p>Se divide la clase en grupos de 3-5 personas. A la mitad de los grupos se les da la descripción del personaje “A” y a la otra mitad del personaje “B”, por lo que hay dos grupos para cada escenario. No se permite que ningún grupo conozca la descripción del personaje asignado al otro grupo. Dentro de sus grupos, los estudiantes deben elegir a alguien para que interprete el personaje en la siguiente fase. Deben preparar el personaje, anotando las frases que van a utilizar. El profesor debe especificar el “marco” o contexto de la representación pero sin relevar mucho sobre cada uno de los personajes. Ejemplo:</p> <p>ESCENARIO: Viaje al pasado</p> <p>Personaje A: Estás viajando en un tren de camino a una reunión. Estás sentado junto a alguien que te resulta familiar. Tras un tiempo te das cuenta que esta persona se parece al individuo que te vendió una televisión el año pasado. Cuando fuiste a devolver la televisión, el vendedor ya no trabajaba ahí y no pudiste recuperar el dinero. ¿Qué le dirías?</p> <p>Personaje B: Eres un vendedor ambulante, que ha vendido muchas cosas a lo largo de su vida. Ahora estás vendiendo ropa. Vas en un tren sentado junto a una persona muy bien vestida. Tratas de venderle uno de tus productos. ¿Qué le dirías?</p>
<p>Funciones comunicativas y lingüísticas</p>	<p>Depende del escenario que se desarrolle</p>
<p>Principales componentes gramaticales y de léxico</p>	<p>Depende de los contextos gramaticales y léxicos determinados por la representación.</p>
<p>Vocabulario y fraseología</p>	<p>Depende del contexto léxico del escenario que se desarrolle</p>
<p>Elementos culturales y sociolingüísticos</p>	<p>Ninguno</p>
<p>Notas del profesor</p>	<p>Ninguna</p>
<p>Material adjunto</p>	<p>Ninguno</p>

4.3. Material para la propuesta textual

4.3.1. Nivel principiante

4.3.1.1. Giufà y su madre

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input checked="" type="checkbox"/> Input Situacional <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	GIUFÀ Y SU MADRE
Fuente (Autores)	“Giufà”, varios autores - Adaptado
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input checked="" type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas
Descripción de la actividad	Grupos: parejas Personajes: Giufà y su madre Dinámica: Diálogo que se introduce a través de una lectura dramatizada por los dos profesores, que van a hablar sobre malentendidos. Tras la introducción, se produce la comprensión global según la forma descrita en el ejemplo de la unidad didáctica, hasta la representación. Al Rincón del Lenguaje, Estudio de Actor y el visionado de las grabaciones le sigue la nueva representación.
Funciones comunicativas y lingüísticas	Hacer preguntas y responderlas
Principales componentes gramaticales y de léxico	Vocabulario del texto. Preguntas.
Elementos culturales y sociolingüísticos	El personaje Giufà según la tradición mediterránea. Giufà es un tipo listo y estúpido, astuto e ingenuo, honesto y deshonesto, feliz y triste, creyente y escéptico, rico y pobre. Se encuentra en todas las posibles situaciones: realistas, ficticias, absurdas.

Notas del profesor	Ninguna
Material adjunto	<p>GIUFÀ Y SU MADRE</p> <p>M: ¡¡Giufà!! ¿Dónde estás? G: Estoy aquí mama, ¡aquí! M: ¿Qué haces en el suelo junto a la farola? G: Estoy buscando M: ¿Qué estás buscando? G: La llave de casa M: Giufà, la llave de casa está donde siempre, ¡bajo la alfombra de la entrada! G: Sí, mama, ¡pero es que ahí no hay luz para buscarla! M: ¡Oh, Dios mío! ¿Qué puedo hacer? ¿Qué puedo hacer? ¡Vamos a casa, Giufà! G: ¿Sin la llave, mamá? M: Sin la llave, Giufà....</p>

4.3.1.2. Niños G

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input checked="" type="checkbox"/> Input Situacional <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	NIÑOS G
Fuente (Autores)	Giorgio Gaber – Adaptado
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input checked="" type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas

Descripción de la actividad	<p>Grupos: por parejas</p> <p>Personajes: todos interpretan a niños</p> <p>Dinámica: A cada estudiante se le da un texto. Primero se trabaja la comprensión, luego se memoriza y se hace la primera representación. A continuación se pasa a la fase del Rincón del Lenguaje y Estudio de Actor, donde se trabaja la fonética, la gramática, la mímica y los gestos.</p> <p>Partiendo de una perspectiva socio-cultural, se estimula a los estudiantes a que realicen producciones orales a través de diálogos entre dos niños de diferente procedencia y país. Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un niño negro y uno blanco, - un musulmán y un cristiano, - dos niños que vienen de países que actualmente están en guerra y se encuentran en un tercer país extranjero
Funciones comunicativas y lingüísticas	<p>Presentarse y hablar sobre uno mismo, su familia y costumbres.</p> <p>Describir el estatus social y económico</p> <p>Contraste de adjetivos, vocabulario y frases con sentido contradictorio.</p>
Principales componentes gramaticales y de léxico	<p>Presente simple, pasado simple, futuro, gerundios e infinitivos, pronombres personales y posesivos.</p> <p>Vocabulario del texto.</p>
Elementos culturales y sociolingüísticos	Ninguno
Notas del profesor	Ninguna
Material adjunto	<p>NIÑOS G.</p> <p>A: Mi nombre es G. B: Yo soy G. A: No, no me entiendes, yo soy G. B: No, eres tú el que no entiende, mi nombre también es G. A: Mi papá es muy importante. B: El mío no. A: Mi papá es fuerte, grande y listo. B: Mi papá es débil, enfermizo y un poco tonto. A: Mi papá tiene tres graduados y habla cinco idiomas. B: Mi papá habla un dialecto, pero sólo porque tartamudea. A: Soy hijo único y vivo en una casa grande con 18 habitaciones enormes.</p>

	<p>B: Yo vivo en una casa pequeña, básicamente una habitación, pero tengo 18 hermanos.</p> <p>A: Mi papá gana 31 millones de euros al mes, que dividido entre 31, que son los días del mes, es un millón por día.</p> <p>B: Mi papá gana 1000 euros al mes que, dividido entre 31, que son los días del mes, es... 30 euros el primer día, luego nada más.</p> <p>A: Somos ricos pero demócratas: cuando jugamos al bingo, marcamos los números con judías.</p> <p>B: Pues nosotros marcamos las judías con números... para no perderlas.</p> <p>A: Mi papá es tan rico que cambia de coche, mansión y yate cada año.</p> <p>B: ¡Mi papá es tan pobre que no cambia ni siquiera de mentalidad!</p> <p>A: Una vez mi papá me puso en sus rodillas y me dijo: “¡Mira, todo lo que ves será tuyo algún día!”</p> <p>B: Mi papá también me puso en sus rodillas una vez y me dijo: “¡Mira!” Nada más.</p>
--	---

4.3.2. Nivel intermedio

4.3.2.1. Delitos

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input checked="" type="checkbox"/> Input Situacional <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	DELITOS
Fuente (Autores)	www.eslsite.com (adaptado)
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas
Descripción de la actividad	El profesor les pide a los estudiantes que comenten, por parejas, delitos sobre los que hayan leído en las noticias últimamente. Por

	<p>ejemplo: robos, asesinatos, accidentes de coche, etc. Entonces los estudiantes, como sospechosos, deben enfrentarse al juicio. Por ejemplo: van al juzgado y son declarados culpables o inocentes. Se les pregunta a los estudiantes porque un criminal o un “sospechoso” pueden ser declarado inocente, p.ej. si no hay suficientes pruebas en su contra o el sospechoso presenta razones atenuantes por las que cometer el crimen.</p> <p>Todos los estudiantes son atrapados cometiendo un delito y deben pensar en circunstancias atenuantes a su delito. Se les pide que expongan su caso en frente de toda la clase y el resto de estudiantes decidirá si es culpable o inocente.</p> <p>A cada estudiante se le da un delito y deben pensar porqué lo cometió. Se les da tiempo para que preparen una historia, recordándoles que deben ser creativos y convincentes. Los estudiantes deben interpretar su papel y explicar porque hicieron lo que hicieron. Si son lo suficientemente convincentes, se les declarará inocentes.</p>
Funciones comunicativas y lingüísticas	Hacer suposiciones, hablar de uno mismo y sus experiencias, tomar/dar la palabra, argumentar para defenderse
Principales componentes gramaticales y de léxico	Depende de las respuestas y el comportamiento del personaje
Elementos culturales y sociolingüísticos	Depende de varios factores, pero en global se puede decir: trabajo y desempleo, sistema político (estructura del gobierno y del estado), estatus socio-económico, leyes, ética y costumbres, medios de comunicación.
Notas del profesor	Ninguna
Material adjunto	<p>DELITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Has sido atrapado con 15 cajas de bombones y 30 tarjetas de San Valentín en tu mochila dentro del supermercado. ¿Qué hacías con ellas? • Te han pillado en una tienda con 26 paquetes de espagueti y 6 de pescado. ¿Para qué lo necesitabas? ¡Explicate! • Te atraparon con 3 pares de guantes de goma y 6 botellas de limpiador ¿Qué hacías con ellos? • Has sido atrapado con 5 rodajas de pan y 2 cartones de leche ¿por qué lo robaste? • Te atraparon con muchos quesos: manchego, queso tierno, curado, francés, etc. ¿Para qué necesitabas tanto queso?

	<p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Te pillaron con mucha fruta: fresas, naranjas, bananas, etc. • Te pillaron con 4 tubos de pasta de dientes, 3 botellas de limpiador bucal y muchísimos paquetes de mentolados. • Te pillaron con 6 pastillas de jabón y 6 cartones de leche • Te pillaron con 6 pescados en tus bolsillos • Te pillaron con 11 cajas de té, 11 tarros de café y 11 de chocolate líquido • Te pillaron con 10 barras de chocolate, 6 paquetes de chicles y 10 paquetes de caramelos. • Te pillaron con 16 revistas de moda
--	---

4.3.2.2. *Las brujas de Eastwick*

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input checked="" type="checkbox"/> Input Situacional <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	LAS BRUJAS DE EASTWICK - Monólogo de Alexandra Medfor.
Fuente (Autores)	Adaptado del guión de Michael Christopher
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input checked="" type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas

Descripción de la actividad	<p>Tras los ejercicios de relajación de la fase de calentamiento, el profesor presenta el monólogo de Alexandra Medford mediante una lectura dramatizada. Después, el profesor trata de que los estudiantes saquen el sentido del texto. Tras la fase de comprensión, se divide la clase en pequeños grupos, cada uno con una copia del texto y se preparan para representarlo. Se graba la representación y se revisa en el Rincón del Lenguaje y el Estudio de Actor, tras lo que se vuelve a representar.</p> <p>Trabajo extra para la producción escrita: los estudiantes deben escribir un monólogo que sea una réplica desde un punto de vista masculino o femenino. Tras escribir el texto, se revisa por parejas, siguiendo el procedimiento indicado para la edición de producciones escritas. Una vez corregido, los monólogos se representan como nuevas propuestas o <i>inputs</i> textuales que el profesor puede desarrollar en una nueva U.D., considerando los recursos y las estructuras lingüísticas empleadas por los estudiantes.</p>
Funciones comunicativas y lingüísticas	Expresar opiniones personales, intereses, estados de ánimo, necesidades, deseos
Principales componentes gramaticales y de léxico	<p>Adjetivos empleados para describir al personaje. Verbo tener, futuro, presente y pasado simples, presente perfecto, adverbios, adjetivos Mecanismos para la formación de palabras: adverbio-adjetivo-nombre</p>
Elementos culturales y sociolingüísticos	<p>Amor y relación hombre-mujer, roles de género en la sociedad, emancipación de la mujer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comparación diacrónica (con el paso del tiempo, en este caso, siglos) • comparación intercultural (diversidad entre continentes, países, regiones, ciudades...)
Notas del profesor	<p>El profesor de teatro podría dar a los estudiantes una variedad de estímulos, si se lo piden, para motivarlos a hacer diferentes interpretaciones de un mismo papel. Cada personaje podría ser caracterizado bajo diferentes formas, evitando la uniformidad.</p> <p>También por esta razón, y para evitar inducir a los estudiantes a una imitación estéril, es recomendable visualizar el monólogo de Cher sólo tras las representaciones finales.</p>
Material adjunto	<p>Película “Las brujas de Eastwick” Autor: Michael Christopher Papel: Alexandra Medford Actriz: Cher</p> <p><i>Bien, sabes, tengo que admitir que aprecio tu franqueza, Darryl, y voy a tratar de ser tan directa y honesta como tú, dentro de mis</i></p>

	<p><i>posibilidades. Creo, no, estoy segura, de que eres el hombre menos atractivo que he conocido en toda mi vida. Sabes, en el poco tiempo que hemos estado juntos, has mostrado todas las características repugnantes de la personalidad masculina, e incluso has descubierto algunas nuevas. Eres físicamente repulsivo, intelectualmente retrasado, moralmente reprobable, vulgar, insensible, egoísta, estúpido, sin gusto, con un repugnante sentido del humor, y apestas. No eres siquiera lo suficientemente interesante para ponerme enferma.</i></p>
--	---

4.3.3. Nivel avanzado

4.3.3.1. American Beauty

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input checked="" type="checkbox"/> Input Situacional <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	AMERICAN BEAUTY
Fuente (Autores)	www.simplyscripts.com adaptado
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas
Descripción de la actividad	<p>El profesor presenta la película de “<i>American Beauty</i>”, con una breve descripción. A continuación, se les pide a tres estudiantes que lean una parte de la sinopsis cada uno, con un tono y ritmo que enfatice la historia. El profesor continúa tras comprobar que realmente se entiende el texto, destacando sus significados. Entonces se divide la clase en grupos de 5 personas con el guión para que lo representen. Cada estudiante elige un personaje y prepara la representación con su grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Lester Burnham: un oficinista de edad media que desprecia su trabajo. Carolyn: Su mujer, una ambiciosa agente inmobiliaria.

	<ul style="list-style-type: none"> • Jane: su hija de 16 años, que aborrece a sus padres y tiene la autoestima baja. • Coronel Frank Fitts: Marine de los Estados Unidos retirado. • Ricky: su hijo adolescente, un fumador de marihuana y traficante ilegal a quien el coronel somete a una estricta disciplina. <p>Una vez preparados, se “interpretan” las escenas y se graban con la cámara. Poco después, se pasa al visionado de las grabaciones y a las dos fases del Rincón del Lenguaje y Estudio de Actor. Durante la fase de Estudio de Actor es posible introducir “La entrevista con el personaje” para permitir que los estudiantes entiendan mejor al personaje que interpretan y lo dejen claro al resto del grupo y, al mismo tiempo, tener una conversación oral que permita la formulación de preguntas y respuestas relativas a los hábitos personales, intereses y estilos de vida.</p> <p>Posibilidad de ampliación (escritura creativa): A fin de mejorar la producción escrita, los estudiantes pueden crear otros diálogos entre los personajes de acuerdo a sus características e inspirados en la trama de la película (p.ej. un diálogo entre Lester Burnham y el Coronel Frank Fitts sobre la educación de los niños; entre Ricky y Jane o entre Lester y Ricky)</p>
Funciones comunicativas y lingüísticas	Mostrar certidumbre, incertidumbre, incredulidad, expresar opiniones, sentimientos y estados de ánimo, discutir, entender un guión.
Principales componentes gramaticales y de léxico	Pasado y presente simples, presente perfecto, futuro simple, futuro continuo, gerundios e infinitivos, pronombres personales, posesivos, reflexivos y relativos, verbos modales, voz pasiva, partículas interrogativas, partículas negativas, verbos compuestos.
Vocabulario y fraseología	Sentimientos, emociones, vida diaria, trabajo, política.
Elementos culturales y sociolingüísticos	Roles familiares: padre, madre, niños; cambios en la sociedad, particularmente en la sociedad Norteamericana; tabús sexuales.
Notas del profesor	<p>Preparar a los estudiantes de forma gradual para los contenidos: primero, introducir la película y a continuación pasar de la lectura de las escenas y el entendimiento global y analítico a la representación.</p> <p>Se puede proponer el visionado de la película:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tras la representación final, como una fase de control y comparación. • Tras leer la sinopsis en la clase, antes de darles el guión.

	<p>En el primer caso, se pide a los estudiantes que deduzcan el contenido de los diálogos, por lo que se continúa trabajando en la producción oral libre. En el segundo caso, los estudiantes pueden comprobar si sus ideas sobre el personaje son apropiadas. Puede ser recomendable proponer el visionado de la película después de la interpretación final, cuando la U.D. se ha completado. De esta forma no se interferirá en la interpretación y se dará libertad a la representación de los personajes.</p>
<p>Material adjunto</p>	<p>GUIONES DE “<i>AMERICAN BEAUTY</i>” de Sam Mendes , 1999 Lester Burnham: Kevin Spacey Carolyn Burnham: Annette Bening</p> <p><i>American Beauty</i> es un drama norteamericano de 1999 dirigido por Sam Mendes y escrito por Alan Ball. Kevin Spacey interpreta al oficinista Lester Burnham, que en plena crisis de la mediana edad se obsesiona de la mejor amiga de su hija, Ángela (Mena Suvari). Annette Bening co-protagoniza la película como la mujer materialista de Lester, Carolyn, y Thora Birch interpreta a su insegura hija, Jane. Wes Bentley, Chris Cooper, y Allison Janney completan el reparto. La película ha sido descrita por los académicos como una sátira del concepto de belleza y de satisfacción personal de la clase media norteamericana. El análisis se ha centrado en la exploración de la película sobre el amor romántico y paternal, la sexualidad, la belleza, el materialismo, la auto-liberación y la redención.</p> <p><u>GUIÓN 1</u></p> <p>INT. CASA BURNHAM - COMEDOR – TARDE EN LA NOCHE</p> <p><i>Se escucha la interpretación de John Coltrane y Johnny Hartman’s de “You are too beautiful” en el equipo de música. LESTER, CAROLYN y JANE sentados a la mesa en un comedor formal. Cenan a la luz de las velas y un ramo de rosas desborda de un florero situado en el centro de la mesa. Los rodeamos despacio, mientras cenan. Nadie tiene contacto visual, ni siquiera parece que sean conscientes de la presencia de los otros, hasta que...</i></p> <p>JANE: Mamá, ¿tenemos que escuchar siempre esta música de ascensor?</p> <p>CAROLYN (lo piensa): No. No tenemos. En el momento en que tú hayas preparado una nutritiva, a la vez que sabrosa, comida como la que voy a comer ahora, podrás escuchar lo que tú quieras.</p>

	<p><i>Un gran golpe. De repente LESTER se dirige a JANE.</i></p> <p>LESTER: Así que, Janie, ¿Cómo ha ido en la escuela?</p> <p>JANE (recela): Bien.</p> <p>LESTER: ¿Sólo bien?</p> <p>JANE: No, papá. Fue es-pec-ta-cu-lar.</p> <p>Un golpe.</p> <p>LESTER: ¿Queréis saber cómo me ha ido a mí en mi trabajo?</p> <p><i>Ahora ella le mira a él como si hubiera perdido la cabeza.</i></p> <p>LESTER (continua): Han contratado a ese experto tan eficiente. Es realmente amable, y odio su osadía. Mirad, van a despedir a alguien, pero con la intención de ser democráticos, todo el mundo tiene que escribirle una “descripción de su trabajo”, con la esperanza de que esos bastardos de gestión lo lean y digan, “¡Guau!, no podemos seguir sin este tío...”</p> <p><i>No acaba la frase, obviamente en espera de una respuesta de Jane.</i></p> <p>LESTER: ¿No te podría importar menos, verdad?</p> <p><i>Carolyn observa fijamente.</i></p> <p>JANE (incómoda): Papá, ¿qué esperas? No puedes pretender ser de repente mi mejor amigo sólo porque tengas un problema.</p> <p><i>Se levanta y se dirige a la cocina.</i></p> <p>JANE (continua): Quiero decir, ¡hola! Casi ni me has hablado en meses.</p> <p><i>Se va. Lester nota que Carolyn le mira severamente.</i></p> <p>LESTER: Oh, ¿qué?, ¿acaso eres la madre del año? La tratas como a un sirviente.</p> <p>CAROLYN: (aturdida) ¡¿Qué?! Estás loco. ¿Estás tratando de poner en duda las cualidades de una madre? Si no soy una buena madre, puedes irte, ¡ahí tienes la puerta!</p> <p><i>Se levanta y va tras Jane.</i></p> <p>LESTER: Nos tratas a los dos como sirvientes.</p> <p><i>Carolyn mira hacia atrás, atónita.</i></p>
--	--

	<p><u>GUIÓN 2</u></p> <p>INT. CASA FITTS - COCINA</p> <p><i>CORONEL FRANK FITT sentado en la barra leyendo The Wall Street Journal.</i></p> <p>RICKY: (entrando) Papá</p> <p><i>El Coronel se gira a él.</i></p> <p>CORONEL: Hola. Siéntate y cómete tu beicon.</p> <p>RICKY: No como beicon ¿recuerdas?</p> <p>CORONEL: oh sí, lo había olvidado... tienes unas costumbres tan raras Ricky.</p> <p><i>Se sirve huevos escalfados de otra sartén y se sienta a la mesa con su padre.</i></p> <p>RICKY: ¿Qué hay de nuevo en el mundo, Papá?</p> <p>CORONEL: (enfadado) Este país se va directo al infierno. Debemos reforzar nuestras debilidades. ¿Cómo pueden dar tanta pena nuestros políticos?</p> <p>RICKY: Así que nada cambia. Eso es todo, ¿no, papá? No piensan que haya nada de lo que avergonzarse ¿cierto? Tal vez este país no pueda ser como a ti te gustaría...</p> <p><i>Los ojos del Coronel brillan furiosos.</i></p> <p>CORONEL: No me tranquilices como si fuera tu madre, chico.</p> <p>RICKY: ...pero si no lo estaba haciendo señor, no somos todos iguales, somos todos diferentes. A mucha gente le gusta los demócratas y a mí no me gusta el beicon.</p> <p><i>Los ojos del Coronel brillan furiosos.</i></p> <p>RICKY: Perdóneme señor, por ser tan franco, pero pensé que podrías entenderlo.</p> <p>CORONEL: Nunca. Me enseñaron una cosa llamada deber. No soy capaz de enseñártela.</p>
--	---

4.3.3.2. Citas por internet o no citas por internet... ¡esa es la cuestión!

Fase: Propuesta	
Tipología comunicativa	Micro-texto <input checked="" type="checkbox"/> Macro-texto <input type="checkbox"/> Input textual <input checked="" type="checkbox"/> Input Situacional <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	CITAS POR INTERNET O NO CITAS POR INTERNET... ¡ESA ES LA CUESTIÓN!
Fuente (Autores)	Producción propia
Nivel MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input checked="" type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Capacidad lingüística objetivo	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> (CO) Comprensión oral, (CE) Comprensión escrita, (EO) Expresión oral, (EE) Expresión escrita, (INT) Capacidades interactivas combinadas
Descripción de la actividad	<p>La propuesta es adecuada para ser introducida mediante una fase de motivación/estimulación consistente en una producción oral compartida. Cada estudiante puede expresar, de acuerdo a su nivel de conocimiento del idioma, lo que piensa sobre usar Internet para conocer gente y mantener relaciones. En esta fase, tras especificar el tema de la propuesta, el texto puede ser leído directamente por dos de ellos, en lugar de que los profesores lo presenten oralmente (p.ej. dramatizado). Tras leerlo, se sigue el proceso descrito en el ejemplo de la U.D. a fin de llegar a la representación y el resto de fases.</p> <p>Antes de la representación, a fin de trabajar más en la producción oral, se puede realizar una entrevista con los personajes, especialmente con Serena y su presencia-ausencia en el diálogo: ¿Por qué dejó a Alan? ¿Qué pasó después y cómo se siente él?</p> <p>Las preguntas las escribe el grupo, mientras Serena, en el escenario, trata de responder identificándose con el personaje o, mejor aún, creándolo con su propia imaginación.</p>
Funciones comunicativas y lingüísticas	Expresiones de sorpresa, cosas a hacer, hacer conjeturas, hablar sobre uno mismo y sus experiencias personales, convencer a alguien de hacer algo, dar/recibir consejos, expresar acuerdo/desacuerdo, opiniones personales
Principales componentes gramaticales y de léxico	Internet Idiomas (contexto informal)

Elementos culturales y sociolingüísticos	Amistad, amor y sexualidad, el mundo de los adolescentes: dónde y cómo tener encuentros, valores, la influencia de Internet en el día a día, el peligro de la alienación.
Notas del profesor	Ninguna
Material adjunto	<p><i>En la cafetería de la universidad</i></p> <p>Alan (por teléfono): ¡Explicame por qué al menos! ¿Qué pasa? ¿Hay otro? ¿Te has enamorado de otro? ¡Sólo dímelo para que pueda patearle el culo! ¿Hola? ¿Hooooola?</p> <p><i>Unos minutos después...</i></p> <p>Owen: ¡Ey Alan! ¿Qué pasa? Espera, estás pálido... ¿Dormiste anoche? ¿O te fuiste de fiesta, verdad?</p> <p>Alan: Serena y yo hemos roto... realmente ¡me ha dado la patada! ¡Estoy hecho polvo! Creo que me voy a suicidar ...</p> <p>Owen: ¡Ostras! ¡Lo siento! Parecía que os iba muy bien, ¿qué ha pasado?</p> <p>Alan: ¡Ni idea! Sólo me ha dicho que está confusa y que necesita un tiempo.</p> <p>Owen (pensativo): Uhm...</p> <p>Alan: Creo que hay otro... es más ¡Estoy seguro! ¡Bastante seguro! No está bien deshacerse de alguien así, por teléfono, sin ni siquiera dar un motivo...</p> <p>Owen: Tal vez no te ha dado una razón porque simplemente no hay una razón.</p> <p>Alan: No, Owen, ¡eso está fuera de duda! Todo pasa por algo... ¡y tengo que averiguar por qué!</p> <p>Owen: Mira tío, sé que es duro y que duele, pero no es el enfoque correcto, ¡créeme! Te ha pedido que la dejes sola, ¿Por qué no puedes hacerlo en lugar de hacer algo de lo que te arrepentirás?</p> <p>Alan: ¿Y qué se supone que debo hacer?</p> <p>Owen: Bueno, para empezar, podrías darte de alta en una de esas páginas de citas</p> <p>Alan: ¿Por Internet? ¡Nunca jamás!</p> <p>Owen: Vamos, ¿Qué hay de malo en conocer chicas por internet? ¡Yo lo hago siempre!</p> <p>Alan: ¡Por supuesto! Con excelentes resultados, añadiría....</p>

	<p>Owen: ¿Te importaría explicarme que tratas de decir?</p> <p>Alan: Owen, te quiero, lo sabes, pero.... ¿cuándo fue tu última cita?</p> <p>Owen: Uhm... a ver...</p> <p>Alan: Ahí lo tienes... ¡a ver! Hace...</p> <p>Owen: ¡Deja de tomarme el pelo! Si realmente quieres saberlo, mi última cita fue hace un año.</p> <p>Alan: ¡A eso exactamente me refiero! Ahí tienes tu respuesta</p> <p>Owen: Pero, ¿Qué más da? ¡Eso no importa!</p> <p>Alan: ¡Claro que sí! ¡La razón por la que no tienes citas es por internet! Te has acostumbrado a “hablar” con las chicas tras una pantalla como mucho, ¡ya no sales nunca! Piensas que tienes una vida social, pero no es cierto. Las redes sociales y las páginas de citas no son la manera correcta de hacer amigos o enamorarse.</p> <p>Owen (incómodo): ¡Eso es sólo un montón de mentiras! ¡Si ha pasado mucho tiempo desde mi última cita con una chica es sólo porque soy muy exigente!</p> <p>Alan: ¡Claro que sí! ¡Y ahora me dirás que estás a punto de convertirte en Papa! ¡venga, va!</p> <p>Owen: Escúchame, Sr. “sabelotodo”, ¿por qué no hacemos una apuesta?</p> <p>Alan: No puedo esperar a oírlo....</p> <p>Owen: Date de alta en esa página y luego hablamos de nuevo</p> <p>Alan: ¡De acuerdo! Sólo porque no soy de esas personas que abandonan.</p> <p><i>Una semana después...</i></p> <p>Owen (al teléfono): Y qué, ¿cómo fue con esa pava que conociste por internet? ¡No dudes en darme las gracias!</p> <p>Alan (al teléfono): Esto... tienes razón...tengo que agradecértelo Owen....</p> <p>Owen: ¿De qué estás hablando? ¿Es fea?</p> <p>Alan: ¡Para nada! Es una chica preciosa, pero una pena...</p> <p>Owen: ¿Qué?</p> <p>Alan: ERA SERENA, ¡CAPULLO!</p>
--	--

Unidades didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera

Las unidades didácticas que aquí presentamos son fruto del curso de español como lengua extranjera que se llevó a cabo en la Universidad Politécnica de Valencia durante el curso 2014-15 como parte del proyecto GLO-TOI, organizado por los profesores Ana Gimeno y David Perry. El curso lo impartieron dos de los componentes de la compañía valenciana CRIT – Companyia de Teatre (un grup d’Essent Gestió Creativa de la Cultura Societat Civil), ambos, asimismo, licenciados en filología española: Daniel Tormo Martínez, en la función de profesor de lengua, y Josep Valero Valero, en la función de profesor de teatro. Las fichas que a continuación se presentan fueron creadas por ellos dos.

5.1. Unidad didáctica nº 1: Regreso al pasado

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 1	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>Regreso al pasado</i>
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Objetivos	<p>Aprender y practicar las siguientes funciones del lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones personales - Descripciones del pasado <p>Improvisar siguiendo unos parámetros marcados</p>
Número de sesiones	1ª clase de tres horas incluyendo el descanso de diez minutos más una hora del día siguiente
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO	
Tiempo en minutos: 40 mins	
El cuerpo loco:	
<p>Nos empezamos moviendo por todo el espacio. Lo importante es mantener siempre una distancia paralela al otro compañero. Mientras caminamos por el espacio nos vamos dando cuenta de todos nuestros errores corporales y vamos neutralizando nuestras posturas. Así tomaremos conciencia de una verdadera verticalidad. Cuando hemos conseguido la verdad en el cuerpo pasamos a poner inputs que permitan jugar y tomar conciencia de nuestro cuerpo y de los ritmos de él. Tags: Estudio interno del actor/actriz, qué tics o manías posturales tengo, buscar el cuerpo neutral, la verdadera verticalidad.</p>	
Input de “El cuerpo loco”:	
<p>Primero empezaremos cambiando los puntos de referencia del acto mientras pasea por el espacio. Hablamos de que el actor en el escenario tiene tres dimensiones y por lo tanto camina por arriba, por abajo de espalda, arrastrándose, buscando todo el aire posible en el cuerpo, etc. A continuación cambiamos el ritmo de paso, más lento, más rápido, a cámara lenta, etc. Eso provoca que poco a poco, las manías posturales y la verdadera horizontalidad se vayan perdiendo y el actor tenga que hacer un acto de concentración corporal.</p>	

<p>El borracho:</p> <p>Después de haber trabajado esto, pasamos a hacer exploración corporal creada, esto es jugamos a que nuestro cuerpo está completamente borracho, le fallan los sentidos básicos de la estabilidad, la concentración corporal y eso provoca tener que concentrar energías en muchos puntos que de normal no se tiene. A continuación lo que hacemos es poner inputs de carácter vocal: los estudiantes tienen que buscar sonidos (no palabras) que acompañen al movimiento buscado/creado del cuerpo.</p> <p>Calentamiento vocal:</p> <p>El ejercicio del borracho nos permite encontrar voces diferentes y eso es bueno para poder despertar el sonido vocal del actor, lo que hacemos a continuación es proponer que se queden solo con uno de esos sonidos (que pueden ser graves, agudos, nasales, etc.) y que intenten hacer un mapa de voz para un futuro personaje que crearemos.</p>
<p>FASE DE INPUT (adjuntar ficha describiendo el input actoral) Tiempo en minutos: 20 min</p>
<p>Ponemos sobre la mesa unas palabras concretas, que hemos escrito en papeles. Cada alumno escribe palabras por separado. Éstas deben incluir el nombre del alumno, una ciudad, una afición o un oficio y un adjetivo.</p> <p>Cada estudiante elige un nombre, una ciudad al azar, una afición u oficio y un adjetivo. E inventa primero en presente y luego en pasado una historia posible sobre sí mismo y sobre un compañero un compañero. El otro deberá corregirle con la verdad.</p>
<p>Del INPUT a la PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 30 mins (dependiendo del nº de estudiantes)</p>
<p>Al principio, los tutores provocan un ejemplo del texto de presentación en presente y pasado. Intentan comprender el esquema de la propuesta. Estos estudiantes no deberán actuar desde su realidad sino que deberán crear un personaje que se base en el trabajo de los ejercicios de calentamiento, sobretodo del borracho y del calentamiento vocal.</p>
<p>Fase de la PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40 mins (dependiendo del nº de estudiantes)</p>
<p>Una vez entendido, los alumnos se dividen por parejas e intentan jugar a presentarse inventándose quién es el otro. El otro responde aclarando las verdades y mentiras del mismo. Una vez ya han cogido velocidad entre ellos. Los tutores dicen en voz alta “PRESENTE” o “PASADO” y ellos deben cambiar los tiempos verbales. Cuando ya estén completamente seguros, los tutores pegarán una palmada para que las parejas se intercambien entre sí. Y cada vez las palmadas serán más rápidas para crear entre todos un caos ordenado. Aquí surgen las primeras preguntas sobre palabras o incluso alguna de expresiones idiomáticas. Los tutores intentan decirlas explicándolas pero sin traducirlas.</p>

Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE

Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.

Tiempo en minutos: 50 min

Funciones del lenguaje

No específicas: introducción sobre el curso, quiénes somos y que hacemos. Presentaciones individuales. ¿Por qué has venido a Valencia? ¿Para qué?

Nos preguntamos sobre quiénes somos y qué hacemos

¿Quién eres? / ¿Quién soy?

¿Qué haces? / ¿Qué hago?

Nos preguntamos sobre nuestros deseos

¿Qué quieres hacer? ¿Qué quiero hacer?

Expresamos un deseo:

Quiero hacer / Deseo hacer

Quiero / deseo

Nos preguntamos sobre nuestro pasado:

¿Qué hacías el año pasado? (¿Dónde y por qué?)

Estructuras gramaticales

El presente de indicativo

Repasamos las formas del presente de indicativo atendiendo a las construcciones de los irregulares. Nos detenemos en todas las personas de los verbos ser, estar y hacer.

Usamos las presentaciones personales de cada uno para que el grupo se pregunte sobre él mismo: “Soy David, soy de Italia, hago teatro, hago la carrera de medicina”

Expresión del deseo sin subjuntivo:

Querer + infinitivo / Desear + infinitivo / Me gustaría + infinitivo

Utilizamos las preguntas sobre lo que esperan del curso. Las preguntas y las respuestas se realizan de pie, diferenciamos bien las preguntas y las respuestas con un apoyo exagerado en el lenguaje corporal y en el énfasis en la pregunta y en la expresión del deseo.

<p><i>Pretérito imperfecto:</i></p> <p>¿Qué hacías antes de venir a Valencia? Era/estaba... hacía/vivía/estudiaba...</p> <p>Repasamos el pretérito imperfecto preguntándonos sobre nuestro pasado cercano. Nos conocemos. Ofrecemos la posibilidad de mentir, y para mentir pedimos una exageración en el lenguaje corporal y el énfasis en la descripción sobre el pasado.</p>
<p>Descripción de cómo el rincón del lenguaje y otras fases de la unidad (deberes o estudio del actor) han generado la unidad didáctica satélite.</p> <p>Tiempo en minutos: véase sección DEBERES</p>
<p>La idea de una nueva T.U nace de la observación de la actividad por parejas. Observamos que era muy interesante, en un grupo nuevo y multinacional, el hecho de dar a conocer (y conocer) la situación presente y del pasado inmediato de cada alumno. Consideramos oportuno incidir sobre esta idea y decidimos, vista la creatividad demostrada por los alumnos, que cada uno de ellos escribiera un monólogo en el que se explique su situación presente y la anterior a venir a Valencia. El estudiante trabajará, además, sobre el tiempo presente y el pretérito imperfecto, deberá construir un texto coherente en español, y nos hablará sobre sí mismo ahora y sobre su vida en su país, algo muy oportuno en los primeros días de clase para poder consolidar un grupo de trabajo con confianza.</p>
<p>Fase del ESTUDIO DEL ACTOR</p> <p>Tiempo en minutos: 60 mins</p>
<p>Durante esta fase, de ver el video y parar varias veces, de forma simultánea con el “rincón del lenguaje”, se señalan los principales temas de la acción en relación con la escena, aquí se señalan los principales errores que presenta el ejercicio, la pronunciación, la entonación, las palabras mal dichas. Así también el tutor de Drama explica las cuestiones técnicas tales como la pérdida del personaje en algunos pasajes, la falta de voz escénica, las pausas, la pérdida de miradas, etc.</p>
<p>Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN</p> <p>Tiempo en minutos: 40 mins</p>
<p>Después de hacer caso a las consideraciones de los tutores, los alumnos vuelven a repetir la performance, aquí se mejora mucho el trabajo, pues todo queda definido y además se corrigen las faltas detectadas. Además se busca en la medida de lo posible integrar elementos de utilería que hagan más real el trabajo.</p>
<p>DEBERES</p> <p>Duración prevista: 50 minutos.</p>
<p>Trabajo individual en casa: Cada estudiante debe escribir un monólogo en el que hable sobre sí mismo. En él deberá presentarse, hablarnos de su situación actual, de su vida en</p>

<p>Valencia, de sus aficiones e inquietudes. Tras ello, y en comparación, deberá hablarnos de su vida anterior a la llegada a Valencia. Quién era (en sentido concreto y figurado) qué hacía, dónde vivía, etc. A la hora de construir el monólogo deberán tener en cuenta que éste será representado ante un público, por lo que debe tener ritmo, interés y conflicto. Pueden escribir (de hecho luego se les pedirá) anotaciones sobre cómo pretenden leer en voz alta el monólogo.</p>
<p>ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)</p>
<p>Esta unidad se desarrollará en dos días de trabajo. La Principal en el primero y la satélite en el segundo. Puesto que estamos en los primeros días de clase, primaremos la participación de los alumnos, la interacción entre ellos, los ejercicios de confianza y de conocimiento mutuo, y haremos un repaso sobre tiempos verbales de niveles inferiores. Los profesores podrán valorar así el equilibrio (o desequilibrio) entre los conocimientos de cada alumno.</p>
<p>Descripción de los anexos: fichas describiendo las actividades actorales junto con los guiones de los textos y los videoclips si los hubiera.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ficha describiendo las actividades actorales de la unidad didáctica principal • Ficha describiendo la unidad satélite

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD 1	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Fuente (autores)	Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>
Actividades de escritura creativa (si procede)	-

Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input checked="" type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>Miénteme sobre mi mismo</i>
Descripción de la actividad	<p>Ponemos sobre la mesa cinco apartados con unas palabras concretas que hemos escrito en papeles. Cada alumno escribe por separado. Las palabras escritas deben incluir el nombre del alumno (primer apartado), la ciudad en la que vive (segundo), algunas aficiones u oficios (tercero) y adjetivos que le caractericen (cuarto)</p> <p>Cada estudiante elige un nombre, una ciudad al azar, una afición u oficio y un adjetivo. E inventa en presente una historia posible hablando en primera persona sobre el otro nombre. Luego repetirá el proceso, con nuevas palabras, pero esta vez en pasado. El estudiante al que corresponda el nombre deberá corregirle con la verdad sobre sí mismo (o cualquier mentira) en ambos casos. En caso de haber elegido el propio nombre el estudiante no tendrá más remedio que mentir sobre sí mismo.</p>
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad <i>Marcar lo que corresponda.</i>	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	
<p>Funciones del lenguaje</p> <p>No específicas: introducción sobre el curso, quiénes somos y que hacemos. Presentaciones individuales. ¿Por qué has venido a Valencia? ¿Para qué?</p>	

Nos preguntamos sobre quiénes somos y qué hacemos

¿Quién eres? / ¿Quién soy?

¿Qué haces? / ¿Qué hago?

Nos preguntamos sobre nuestros deseos

¿Qué quieres hacer? ¿Qué quiero hacer?

Expresamos un deseo:

Quiero hacer / Deseo hacer

Quiero / deseo

Nos preguntamos sobre nuestro pasado:

¿Qué hacías el año pasado? (¿Dónde y por qué?)

Estructuras gramaticales y vocabulario

Estructuras gramaticales***El presente de indicativo***

Repasamos las formas del presente de indicativo atendiendo a las construcciones de los irregulares. Nos detenemos en todas las personas de los verbos ser, estar y hacer.

Usamos las presentaciones personales de cada uno para que el grupo se pregunte sobre él mismo: “Soy David, soy de Italia, hago teatro, hago la carrera de medicina”

Expresión del deseo sin subjuntivo:

Querer + infinitivo / Desear + infinitivo / Me gustaría + infinitivo

Utilizamos las preguntas sobre lo que esperan del curso. Las preguntas y las respuestas se realizan de pie, diferenciamos bien las preguntas y las respuestas con un apoyo exagerado en el lenguaje corporal y en el énfasis en la pregunta y en la expresión del deseo.

Pretérito imperfecto:

Que hacías antes de venir a Valencia? Era/estaba hacía/vivía/estudiaba...

Repasamos el pretérito imperfecto preguntándonos sobre nuestro pasado cercano. Nos conocemos. Ofrecemos la posibilidad de mentir, y para mentir pedimos una exageración en el lenguaje corporal y el énfasis en la descripción sobre el pasado.

OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input checked="" type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Ritmo, Ambiente, Interacción
OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	La actividad nos permite conocer, aun partiendo de mentiras, el origen, aficiones y pasado de los estudiantes.
Deberes (si procede)	Monólogo de la Unidad Satélite
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	El hecho de utilizar el nombre real de los estudiantes y otorgarle descripciones relacionadas con otros miembros del grupo permite un juego de confusiones que, al ser divertido, contribuye a crear un buen ambiente de trabajo el primer día de clase, y a que los estudiantes vayan conociéndose e interactuando entre ellos.
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	
<p>TEXTO</p> <p>AÑO 2013</p> <p>Daniel: Hola, buenas tardes. Soy Josep Vicent Valero y vivo en Cagliari. Me gusta la natación y la practico todos los días. Soy sincero y alemán.</p> <p>Corrección:</p> <p>Josep: No hago deporte y no hago natación. Estoy muy contento y no soy alemán, soy español.</p> <p>AÑO 2010</p> <p>Soy Josep Valero y el año pasado vivía en Cagliari. Me gustaba la natación e iba a nadar todos los días. Era muy sincero y muy alemán.</p> <p>Corrección:</p> <p>Yo soy Josep Valero, no tú. El año pasado no vivía en Cagliari, sino en Valencia. No me gustaba la natación ni la practicaba ningún día. No era muy sincero y no era alemán, era ruso.</p>	

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD SATÉLITE N° 1	
Idioma	Español
Título de la unidad	Lo que soy y lo que era
Tipo de unidad	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input checked="" type="checkbox"/>
Objetivos	Estimular la creatividad e imaginación de los estudiantes, practicar la construcción de un discurso y de decirlo con propiedad. Articular un monólogo que incluya los aspectos gramaticales y situacionales tratados en la unidad principal T.U
Número de sesiones	1 clase de 2 horas
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO Tiempo en minutos: 10	Ejercicios de calentamiento físicos y vocales realizados al principio de la clase
INPUT Y PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40 min	Esta unidad se basa en los monólogos preparados por los estudiantes en casa. Interpretarán en voz alta el monólogo “Lo que soy y lo que era”
Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE Tiempo en minutos: 20 min	Discusión general sobre los problemas que han encontrado los estudiantes para escribir sus monólogos, sobre qué recursos han utilizado (correctores virtuales, diccionarios en red o físicos, etc.) y sobre la correcta o incorrecta utilización de los tiempos verbales tratados en la T.U.
Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 20 mins	Dependiendo de cada estudiante y del tipo de monólogo. Puesto que estamos hablando de nosotros mismos (aunque podamos mentir) trabajamos sobre la verdad, el realismo y la credibilidad en escena. Haremos especial énfasis en la posición corporal y en la entonación, aparte de la pronunciación. Además, se darán pautas para mejorar los monólogos, atendiendo al concepto de conflicto. (En este caso, entre presente y pasado, por ejemplo)
Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN	Tras haber leído todos los monólogos, haber discutido sobre ellos y haber escuchado las

Tiempo en minutos: 40 mins	correcciones concretas y generales de los profesores sobre entonación, ritmo y expresión corporal, los estudiantes vuelven a presentar en público su monólogo. Los profesores intervienen interactuando con el monologuista, forzando una improvisación del estudiante que aporte más información.
DEBERES (si procede) Duración prevista: 30/40 minutos	Los estudiantes prepararán de nuevo el monólogo atendiendo a las correcciones lingüísticas y, además, incorporarán acotaciones siguiendo las indicaciones generales dadas por los profesores.
ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)	Ésta actividad es útil para comenzar a crear conciencia de grupo. Los estudiantes sabrán algo más sobre sus compañeros de curso y sobre los profesores.
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	Ficha con la descripción de las actividades actorales/teatrales.

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD SATÉLITE N° 1	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input checked="" type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i>	Profesores <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input checked="" type="checkbox"/> Adaptado por los profesores a partir de un autor <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>

Actividades de escritura creativa (si procede) <i>En caso de que el texto haya sido creado por los estudiantes bajo la tutela de los profesores o sin ella, describid aquí la actividad.</i>	Tras haber trabajado las presentaciones, en las que los estudiantes jugaron a mentir sobre sus orígenes, decidimos, dados los orígenes dispares de cada alumno, que escribieran un monólogo libre sobre su pasado, sobre lo que solían hacer en su ciudad el año anterior a venir a Valencia, y luego sobre lo que hacen en esta ciudad. Cómo ha cambiado su vida.
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>Lo que soy y lo que era</i>
Descripción de la actividad <i>Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.</i>	La lectura de los monólogos partió de unas premisas interpretativas dadas por el profesor de drama. No bastaba con leer, sino que debían hacer creíble lo que leían. Al principio se incidió más sobre la parte interpretativa. En cuanto a los textos, hubo disparidad en cuanto a la extensión de los textos, por lo que hubiera sido conveniente marcar unos límites. Los alumnos, en general, respetaron los tiempos verbales que debían utilizar (y que en teoría deberían conocer) y la actividad resultó, en fin, bastante interesante. El hecho de decir los monólogos con una interpretación “sobreactuada” (así lo pedimos) hizo más divertida la sesión.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL <i>(Marco común europeo de referencia para las lenguas)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad <i>Marcar lo que corresponda.</i>	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	Hablar sobre el pasado, expresar el gusto o el disgusto por hacer algo, hablar sobre el presente.

Estructuras gramaticales y vocabulario	
<p>Aparte de repasar los tiempos del presente, el pretérito imperfecto, y de aprovechar para hablar del Perfecto Simple, nos centramos en la forma:</p> <p><u>Soler + infinitivo</u></p> <p>Los españoles usamos mucho expresiones que formamos conjugando el verbo "soler" seguido de otro verbo:</p> <p>Por ejemplo: <i>Yo suelo por las mañanas los apuntes gramaticales que faltan.</i></p> <p>En realidad, lo que estoy diciendo es que acostumbro o lo hago con frecuencia</p> <p><i>Yo acostumbro/suelo preparar por las mañanas los apuntes gramaticales que faltan en Practica Español.</i></p> <p>Con ello, expresamos un <u>hábito</u>.</p> <p>Y para ello, preferimos el verbo <i>soler</i> al verbo <i>acostumbrar</i></p> <p>Por ejemplo:</p> <p><i>Yo no suelo deformar la realidad</i></p> <p><i>Yo suelo agradecer la ayuda que me prestan.</i></p> <p><i>Yo suelo admitir mis limitaciones profesionales.</i></p> <p><i>Nosotros solemos leer el periódico por la mañana</i></p> <p>El verbo <i>soler</i> indica también que algo ocurre con una frecuencia temporal:</p> <p>Por ejemplo:</p> <p><i>En el mes de abril suele llover</i></p> <p><i>Los presupuestos suelen prepararse en septiembre</i></p>	
OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Caracterización, Tempo, Estilo y Ritmo

OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	Contraposición entre la ciudad y costumbres de origen y la vida actual en una nueva ciudad.
Deberes (si procede)	Corrección del monólogo
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	Para trabajar un monólogo que, en principio, no presenta conflicto, o éste es mínimo, decidimos optar por buscar una interpretación con fuerza, buscando la desinhibición de los estudiantes. Se buscó, al contrario que en ocasiones futuras, el distanciamiento del estudiante respecto del “personaje”. Es decir, buscamos que quien dijera el monólogo fuera un personaje exagerado, y no el propio estudiante, aunque hablara de sí mismo.
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	

5.2. Unidad didáctica nº 2: Me gusta que bailes a menudo

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>Me gusta que bailes a menudo</i>
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Objetivos	Aprender y practicar las siguientes funciones del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> • Muestra de emociones y sentimientos • Muestra de preferencias y toma de decisiones • Uso de la formalidad • Expresión de la frecuencia con que se realiza una acción • Descripción de una acción que se está <i>realizando</i> en el momento
Número de sesiones	Una clase de tres horas y una hora de la siguiente

<p>ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO Tiempo en minutos: 40 minutos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Espejo: en parejas, frente a frente, con movimientos lentos se trabaja la imitación sincronizada de los movimientos del compañero. Juego en paralelo. • Después de la primera toma de contacto, se realiza un pequeño coloquio con algunas pautas de corrección para perfilar mejor el trabajo,
<p>FASE DE INPUT (adjuntar ficha describiendo el input actoral) Tiempo en minutos: 25 min</p>
<p>Partimos de una actividad consistente en crear círculos de acción/reacción: un compañero propone a otro una situación en mudo y el otro, y seguimos con el “doble monólogo”: en dos sillas juntas salen dos alumnos, a la vez pero a su ritmo tienen que improvisar un monólogo. Ello nos sirve para preparar la situación que necesitamos: vamos a bailar</p>
<p>From INPUT to FIRST PERFORMANCE Tiempo en minutos: 15 min</p>
<p>Se dan las bases para trabajar una improvisación con texto al ritmo de la música. Los ejercicios de calentamiento han permitido un encuentro por parejas que ahora debe desembocar en una improvisación que sirva para utilizar la expresión del gusto personal, algunos adverbios de frecuencia, algunas formas del presente de subjuntivo y el modo formal.</p>
<p>Fase de la PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40 mins (dependiendo del nº de estudiantes)</p>
<p>Por parejas empezamos a bailar. En la pizarra hay escritos una serie de adverbios de frecuencia, los tiempos del subjuntivo presente y la expresión del gusto (me gusta + infinitivo y me gusta que + subjuntivo). Necesitamos que haya una acción para que sea pertinente el uso de los adverbios y, sobre todo, de la forma “me gusta que + subjuntivo”.</p>
<p>Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i> Tiempo en minutos: 40 minutos</p>
<p>Funciones del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar emociones y sentimientos • Uso de los modo formal e informal • Inicio de una conversación con un desconocido/a (en el baile) • Uso de la formalidad en una presentación personal. • Descripción de una acción que se está <i>desarrollando</i>

Estructuras gramaticales

- Construcciones formales
- Condicional simple + infinitivo
- Construcciones: Me gusta + Infinitivo
- Construcciones: Me gusta *que* + Subjuntivo
- PRESENTE DE SUBJUNTIVO
- Adverbios de frecuencia
- Gerundio

Surge la necesidad, tras las primeras representaciones, de mejorar las pautas y de repasar algunos conceptos. El “baile” ha servido ciertamente para provocar una situación perfecta para la expresión del gusto, de la emoción, de la condicionalidad y de la formalidad: “Me gusta bailar contigo, me gusta bailar con usted” “No me gusta bailar pero bailo” “Me siento bien aquí, es bonito bailar contigo”; “me gusta que bailes mal y me pises”, “Quiero bailar / Me gustaría bailar con usted/contigo”

Ciertamente se hace necesario un repaso de los tiempos verbales y las combinaciones con “Me gusta”, y una reflexión conjunta sobre el uso y significado de adverbios y expresiones de frecuencia: “Nunca, rara vez/pocas veces, alguna vez, con frecuencia/frecuentemente/a menudo, siempre...”

¿Qué elementos dieron pie a la Unidad Satélite?

El contenido de la TU, basado en una improvisación sobre el baile, permitía a los profesores la inserción de un primer texto dramático conocido por el equipo: “En el Baile” de Karl Valentin. Consideramos que es oportuno trabajar en la siguiente clase sobre un mismo patrón textual para todos los estudiantes, para poder hablar también de pronunciación y dicción y del trabajo actoral con ejemplos que todos podrán aplicar en la representación del texto. Es por ello que decidimos crear una nueva unidad satélite a partir del trabajo sobre el texto de Valentin.

Fase del ESTUDIO DEL ACTOR

Tiempo en minutos: 30 minutos

Durante esta fase, de ver el vídeo y parar varias veces, de forma simultánea con el Grammar Corner, se señalan los principales temas de la acción en relación con la escena, aquí se señalan los principales errores que presenta el ejercicio, la pronunciación, la entonación, las palabras mal dichas o utilizadas.

El tutor de Drama, por su parte, explica las cuestiones técnicas tales como la pérdida del ritmo, los pasos, la falta de voz escénica en movimiento, la necesidad de atender al “público” y por tanto ser inteligentes en la proyección correcta de la voz hacia el auditorio, la pérdida de miradas, etc.

Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN

Tiempo en minutos: 30 minutos

<p>Después de hacer caso a las consideraciones de los tutores, los alumnos vuelven a repetir el baile por parejas y aquí se mejora mucho el trabajo y se corrigen algunas de las faltas detectadas. Además se busca en la medida de lo posible integrar elementos de utilería que hagan más real el trabajo.</p>
<p>DEBERES Duración prevista: 20 minutos</p>
<p>Se decide entregar a los estudiantes la escena “En el Baile” de Karl Valentin sin ninguna modificación.</p>
<p>ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)</p>
<p>El hecho de bailar provoca normalmente reparos en los estudiantes, pero con unos buenos ejercicios de calentamiento, y optando por músicas rítmicas y fáciles de bailar, se puede conseguir el ambiente de confianza deseado. Es importante que el lugar de trabajo sea adecuado, sin injerencias del exterior, y es mejor que al inicio bailen todos y no se obligue a bailar por parejas ante los compañeros hasta más tarde. Si algún alumno prefiere no bailar, se pueden buscar soluciones alternativas. Es bueno que también los profesores bailen sin problemas, pues ayuda a la confianza.</p>
<p>Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)</p>
<p>Texto “En el baile” de Karl Valentin (Archivo Karl Valentin).</p>

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD 2	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i>	Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>

Actividades de escritura creative (si procede)	-
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input checked="" type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>Me gusta que bailes a menudo</i>
Descripción de la actividad <i>Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.</i>	<p>Tras una primera sesión de presentaciones personales en los que los estudiantes hablaron de sí mismos y de su pasado, creemos conveniente empezar con actividades que permitan el contacto físico entre los alumnos y la interacción en movimiento.</p> <p>Por otra parte, el baile con un “desconocido” permite el uso de fórmulas de cortesía y de respeto; el hecho mismo de “bailar” permite el uso del gerundio en tanto que realizamos una acción continuada, y por supuesto nos es útil para la expresión de gustos y preferencias: “<i>me gusta bailar contigo</i>”; “<i>prefiero el mambo</i>”; “<i>No me gusta que bailes rápido</i>”...</p> <p>Actividad:</p> <p>Por parejas empezamos a bailar. En la pizarra hay escritos una serie de adverbios de frecuencia, los tiempos del subjuntivo presente y la expresión del gusto (me gusta + infinitivo y me gusta que + subjuntivo). Necesitamos que haya una acción para que sea pertinente el uso de los adverbios y, sobre todo, de la forma “me gusta que + subjuntivo”. El profesor de drama ha dado unas pautas de los pasos básicos de baile, el profesor de texto, junto con los alumnos, ha reflexionado sobre los ejemplos de la pizarra. Todos empezamos a bailar.</p>
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL <i>(Marco común europeo de referencia para las lenguas)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/>

<p>actividad Marcar lo que corresponda.</p>	<p>Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje</p>																					
<p>Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar emociones y sentimientos • Uso de los modo formal e informal • Inicio de una conversación con un desconocido/a (en el baile) • Uso de la formalidad en una presentación personal. • Descripción de una acción que se está <i>desarrollando</i> 																					
<p>Estructuras gramaticales y vocabulario</p>																						
<p><u>Estructuras gramaticales</u></p>																						
<ul style="list-style-type: none"> • Construcciones formales • Condicional simple + infinitivo • Construcciones: Me gusta + Infinitivo • Construcciones: Me gusta <i>que</i> + Subjuntivo • Presente de subjuntivo • Adverbios de frecuencia • Gerundio 																						
<p>Presente de Subjuntivo:</p>																						
<p>Se forma el presente del subjuntivo a base de la forma de “yo” (1ª persona singular) del presente del indicativo.</p>																						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Verbo</th> <th style="text-align: left;">Forma de “yo”</th> <th style="text-align: left;">Quitar la “o” final</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>hablar</td> <td>hablo</td> <td>habl</td> </tr> <tr> <td>comer</td> <td>como</td> <td>com</td> </tr> <tr> <td>vivir</td> <td>vivo</td> <td>viv</td> </tr> <tr> <td>decir</td> <td>digo*</td> <td>dig</td> </tr> <tr> <td>tener</td> <td>tengo</td> <td>teng</td> </tr> <tr> <td>hacer</td> <td>hago</td> <td>hag</td> </tr> </tbody> </table>		Verbo	Forma de “yo”	Quitar la “o” final	hablar	hablo	habl	comer	como	com	vivir	vivo	viv	decir	digo*	dig	tener	tengo	teng	hacer	hago	hag
Verbo	Forma de “yo”	Quitar la “o” final																				
hablar	hablo	habl																				
comer	como	com																				
vivir	vivo	viv																				
decir	digo*	dig																				
tener	tengo	teng																				
hacer	hago	hag																				
<p>Me gusta: A mí me gusta A tí te gusta A él/ella le gusta A nosotros/as nos gusta A vosotros/as os gusta A ellos/as/les gust</p>																						

Me gusta que + Presente de subjuntivo	
Gerundio	
1.ª conjugación	
cantar > cant- a -ndo	
bailar > bail- a -ndo	
hablar > habl- a -ndo	
tratar > trat- a -ndocomer > com- ie -ndo	
2.ª conjugación	
beber > beb- ie -ndo	
leer > le- ye -ndo	
tañer > tañ- e -ndo	
3.ª conjugación	
vivir > viv- ie -ndo	
sentir > sint- ie -ndo	
oír > o- ye -ndo	
bruñir > bruñ- e -ndo	
OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input checked="" type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input checked="" type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Ritmo, Ambiente, Interacción, Control corporal
OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	Los usos de la fórmula de cortesía en España no son los mismos que en las diversas partes de América. Repasamos algunas nociones del español de América y nos centramos en el español peninsular.
Deberes (si procede)	<i>Escena de Karl Valentin</i>
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	El hecho de bailar provoca normalmente reparos en los estudiantes, pero con unos buenos ejercicios de calentamiento, y optando por músicas rítmicas y fáciles de bailar, se puede conseguir el ambiente de confianza deseado. Es importante que el lugar de trabajo sea adecuado, sin injerencias del exterior, y es mejor que al inicio bailen todos y no se obligue a bailar por parejas ante los compañeros hasta más tarde. Si algún alumno prefiere no bailar, se pueden buscar soluciones alternativas. Es bueno que también los profesores bailen sin problemas, pues ayuda a la confianza.
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	-

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD SATÉLITE Nº 2	
Idioma	Español
Título de la unidad	“En el baile”
Tipo de unidad	Satellite Teaching Unit.
Objetivos	Reforzar y consolidar la confianza con el compañero, volviendo a usar el esquema del baile por parejas. Al mismo tiempo, provocaremos un repaso de las cuestiones gramaticales de la TU.
Número de sesiones	1 clase de dos horas
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO Tiempo en minutos: 15	Lectura en voz alta y en común del texto, para evitar errores en la pronunciación.
INPUT Y PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 30 min	Interpretación por parejas, al azar, de la escena.
Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i> Tiempo en minutos: 20 min	Reflexión sobre todos los tiempos verbales que aparecen en la escena y repaso de las estructuras, los adverbios de frecuencia (<i>frecuentemente</i>), y las particularidades de la traducción utilizada (en español de América)
Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 15 mins	Creación situacional: se trabaja el contexto y la apuesta de la escena “En el Baile...” de Karl Valentin. Se pide voz escénica, gestualidad y ritmo en el baile. Se repasan los pasos básicos y los ejercicios de calentamiento vocal.
Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40 mins	Se repite la escena, esta vez con distintas parejas, y se intenta que se corrija aquello que había funcionado peor.

DEBERES (si procede)	Ninguno
Duración prevista:	
ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)	Necesidad de un aparato musical y, si es posible, un espejo.
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	
<p>Conversación en el baile (Karl Valentin)</p> <p><i>(La música toca un vals agradable. Se escuchan pasos de baile. La pareja baila acompañando el texto.)</i></p> <p>ÉL.- Es un vals maravilloso, ¿no es verdad, señorita? ¿Me permite este vals, señorita?</p> <p>ELLA.- ¡Hace muchísimo calor!</p> <p>ÉL.- Sí, hace un calor agotador.</p> <p>ELLA.- De cualquier forma es mejor el calor que el frío.</p> <p>ÉL.- Yo estuve aquí el domingo pasado y no hacía tanto calor.</p> <p>ELLA.- ¿Sí?</p> <p>ÉL.- No hacía tanto calor, pero hacía bastante.</p> <p>ELLA.- Sí, cambia de un día a otro.</p> <p>ÉL.- Bailando se tiene siempre más calor.</p> <p>ELLA.- Odio el calor.</p> <p>ÉL.- Así nos ahorramos un baño de vapor.</p> <p>ELLA.- Menos mal que no me he puesto una falda de lana o hubiera sudado más.</p> <p>ÉL.- Me lo creo. Para ir al baile es mejor vestirse lo más ligero posible.</p> <p>ELLA.- Mi madre también suda mucho, sabe.</p> <p>ÉL.- ¿Todavía le gusta bailar a su mamá?</p>	

ELLA.- ¡No!

ÉL.- ¿Y por qué no?

ELLA.- Por favor, es muy vieja y suda mucho, sabe.

ÉL.- ¿También su mamá? Seguramente ha heredado usted el calor de su mamá.

ELLA.- ¡Que gracioso es usted!

ÉL.- ¿Así que su mamá suda con frecuencia?

ELLA.- No, sólo cuando baila.

ÉL.- ¡Sólo cuando baila!

ELLA.- Es decir bailando.

ÉL.- ¿Y baila frecuentemente?

ELLA.- No, nunca.

ÉL.- ¿No baila nunca?

ELLA.- Ni un paso.

ÉL.- ¿Entonces no suda?

ELLA.- Mi mamá ha terminado definitivamente con el baile, pero a mi padre sí que le gusta bailar.

ÉL.- Las cosas que dice, y ¿también suda su papá?

ELLA.- Claro, por supuesto.

ÉL.- ¿Por qué?

ELLA.- Porque es sudanés.

- Ficha con la descripción de las actividades actorales/teatrales

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD SATÉLITE N° 2	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input checked="" type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i>	Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>
Actividades de escritura creativa (si procede)	-
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input checked="" type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>"En el baile"</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	La actividad consiste en una interpretación por parejas de una escena del teatro del absurdo cómico. Reforzar y consolidar la confianza con el compañero, volviendo a usar el esquema del baile por parejas. Al mismo tiempo, provocaremos un repaso de las cuestiones gramaticales de la TU.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL (<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	

Estructuras gramaticales y vocabulario	
<ul style="list-style-type: none"> • Construcciones formales • Condicional simple + infinitivo • Construcciones: Me gusta + Infinitivo • Construcciones: Me gusta <i>que</i> + Subjuntivo • PRESENTE DE SUBJUNTIVO • Adverbios de frecuencia • Gerundio 	
OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input checked="" type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Characterisation, Pace, Style and Rhythm
OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	Hay más o menos prejuicios a la hora de bailar dependiendo de varios aspectos. Se nota que algunos de nuestros estudiantes comparten tiempo de ocio, y que ya han bailado juntos.
Deberes (si procede)	
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	

5.3. Unidad didáctica nº 3: En Valencia deseamos que llueva

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 3	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>En Valencia deseamos que llueva</i>
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Objetivos	Aprender y practicar las siguientes funciones del lenguaje:

	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión del tiempo (meteorología) • Introducción al español de América • Expresión de un deseo • Expresión de la opinión
Número de sesiones	Una clase de tres horas más una hora del día siguiente
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO	
Tiempo en minutos: 50'	
<p>Partimos del suelo. Ejercicios de respiración, de conciencia corporal -de cada parte del cuerpo- a través de la respiración. Vamos poco a poco moviendo los dedos, las manos y los pies, las extremidades... sacando el aire por esa parte que se mueve, y el cuerpo se va levantando. Empezamos con el calentamiento muscular: cuello, hombros, abdomen... Seguimos con estiramientos y "sentadillas". Terminamos con carreras de "sentadillas".</p> <p>Calentamiento de voz: Exploramos por primera vez las posibilidades vocales a través de ejercicios del "Roy Hart", liberando la voz y dejando que fluya desde el impulso físico.</p>	
FASE DE INPUT (adjuntar ficha describiendo el input actoral)	
Tiempo en minutos: 20 min	
<p>Estímulo-respuesta: En parejas, una de las dos personas realiza un movimiento instintivo cualquiera, puramente físico, marcando claramente su final, y queda inmóvil. Ese es el estímulo. Entonces, la otra persona realiza otro movimiento de las mismas características, sin pensar y de manera espontánea. Es la respuesta que a su vez se convierte en estímulo para la siguiente respuesta del compañero. De esa manera se va creando una cadena de estímulos y respuestas que produce, en conjunto, una serie de movimientos individuales que crean una relación a dos, impulsiva e inconsciente. Como variante, se puede introducir la voz, con iguales características que las apuntadas en el movimiento.</p>	
Del INPUT a la PRIMERA INTERPRETACIÓN	
Tiempo en minutos: 30'	
<p>Puesto que hemos realizado un calentamiento "agresivo", decidimos realizar un ejercicio de improvisación, en grupos de tres, que incluya el "deseo del tiempo". El profesor de lengua expone, repasando la lección anterior, las formas de expresión de un deseo mediante el uso de presente de subjuntivo. Asimismo se explican, con la participación de los alumnos (que toman aire), las diferentes formas de expresar el estado del tiempo. Y avanzamos hacia el "deseo del tiempo"</p>	

<p>Fase de la PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40 mins (dependiendo del nº de estudiantes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avanzando y retrocediendo sin tocarse. • A diferentes ritmos. • Empujando y conteniendo en permanente contacto físico. <p>Los actores deben defender su deseo ante los otros dos “rivales”, y dotando de razones a sus movimientos. Es decir, se establece una guerra dialéctica en movimiento, un movimiento que parte de la posición del cuerpo en alerta, ligeramente flexionado y dispuesto para “el ataque”. El ataque del “deseo del tiempo”. Grupos de tres, mínimo de tres intervenciones por persona.</p>
<p>Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i> Tiempo en minutos: 40 minutos</p> <p>Reflexionamos sobre lo ocurrido. Ha habido intervenciones con mucho interés, y la expresión del tiempo (meteorológico) parece que ha quedado bien entendida con el modo “extremo” de aprendizaje. Los alumnos lo han pasado bien, y el cansancio e implicación ha abierto puertas de salida de palabras en las voces de los estudiantes. Hablamos de las diferencias de habla entre el español peninsular y el de América, con la colaboración de la estudiante francesa, que ha vivido allí. Se hace un repaso en pizarra del modo en que se expresa la meteorología, y repasamos las formas del subjuntivo en modo “deseo”.</p> <p>Hablamos de las tradiciones religiosas que inspiran las fiestas de la pascua en Valencia.</p>
<p>Funciones del lenguaje</p> <p>Estructuras gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad + presente de subjuntivo: “Es posible que + Subjuntivo presente • Deseo que + presente de subjuntivo • Quiero/Deseo que -el personaje- + presente de subjuntivo • PRESENTE DE SUBJUNTIVO • Trabajo sobre el QUÉ + SUSTANTIVO <p>El tiempo <i>El español de América (introducción)</i></p>
<p>¿Qué elementos dieron pie a la Unidad satélite?</p> <p>La reflexión sobre la forma de expresar un deseo en español, y la introducción de los modos de expresión del tiempo meteorológico nos llevan a considerar oportuno incluir una redacción escrita por parte de los alumnos. Deseamos también contar con material escrito, y al mismo tiempo una redacción escrita por ellos nos puede servir para trabajarla en la próxima clase. La redacción se escribirá en primera persona.</p>

Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 20'
Durante esta fase, de ver el video y parar varias veces, de forma simultánea con el Grammar Corner, se señalan los principales temas de la acción en relación con la escena, aquí se señalan los principales errores que presenta el ejercicio, la pronunciación, la entonación, las palabras mal dichas. Así también el tutor de Drama explica las cuestiones técnicas tales como la pérdida de energía en algunos pasajes, la falta de voz escénica, las pausas, la pérdida de miradas, etc.
Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40'
Se haría muy difícil recuperar la energía de las primeras intervenciones, que partía de un calentamiento largo y necesario. Decidimos repetir las improvisaciones, pero esta vez sin ponerse en la situación, y restando implicación. Pasamos a un modo neutro, lo que hace también interesante, en comparación con la anterior, esta nueva “batalla dialéctica de preferencias”. Ahora nos situamos en un salón nobiliario, con tres personas de rango tomando el té y hablando de sus preferencias sobre el tiempo (las mismas de antes).
DEBERES Duración prevista: 30 minutos
Redacción explicada.
ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD 3	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i>	Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>

Actividades de escritura creative (si procede)	-
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input checked="" type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>En Valencia deseamos que llueva</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	En parejas, una de las dos personas realiza un movimiento instintivo cualquiera, puramente físico, marcando claramente su final, y queda inmóvil. Ese es el estímulo. Entonces, la otra persona realiza otro movimiento de las mismas características, sin pensar y de manera espontánea. Es la respuesta que a su vez se convierte en estímulo para la siguiente respuesta del compañero. De esa manera se va creando una cadena de estímulos y respuestas que produce, en conjunto, una serie de movimientos individuales que crean una relación a dos, impulsiva e inconsciente. Como variante, se puede introducir la voz, con iguales características que las apuntadas en el movimiento.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	
<ul style="list-style-type: none"> • Expresión del tiempo (meteorología) • Introducción al español de América • Expresión de un deseo • Expresión de la opinión 	
Estructuras gramaticales y vocabulario	

Estructuras gramaticales

- Hace frío
- Hace calor
- Hace viento
- Hace sol
- Hace buen tiempo
- Hace mal tiempo
- Hace fresco

Hay expresiones relacionadas con el clima con las que se utiliza el verbo “hay”:

- Hay niebla
- Hay neblina
- Hay sol
- Hay luna
- Hay relámpagos
- Hay humedad
- Hay nubes
- Hay lluvias torrenciales
- Hay un vendaval
- Hay granizo
- Hay lloviznas

Otras expresiones relacionadas con el clima se expresan con el verbo “estar”:

- Está oscuro
- Está nublado
- Está lluvioso

Other weather expressions simply use a single verb:

- Llueve – del verbo llover
- Nieva – del verbo nevar
- Truena – del verbo tronar
- Llovizna – del verbo lloviznar

Vocabulario sobre la Semana Santa. La Semana Santa Marinera

OBJETIVOS DRAMÁTICOS

Tipología dramática	D <input checked="" type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Ritmo, Ambiente, Interacción

OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	
Se habla, en grupo, de las diferencias entre las distintas regiones de cada uno de los estudiantes. Se habla de cómo condiciona el tiempo los rasgos culturales de cada comunidad.	
Deberes (si procede)	Monólogo de la Unidad Satélite (a partir de la redacción)
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD SATÉLITE Nº 3	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>El tiempo en mi ciudad</i>
Tipo de unidad	Satellite Teaching Unit.
Objetivos	Utilizar los nuevos contenidos en una redacción escrita que permitirá la lectura en voz alta en la siguiente clase.
Número de sesiones	1 clase de dos horas (previo trabajo en casa)
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO Tiempo en minutos: 20'	Calentamiento físico muscular y de la voz
INPUT Y PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 30 min	Se trabajan ejercicios de juegos de roles. Se inicia con el trabajo del estudio del “calor del actor” para llegar a la implicación del personaje. Se explica una serie de recursos para la construcción del personaje desde el no-contexto. Se descubren los motores físicos y verbales. Desde aquí se empieza con la lectura de las redacciones. No deben leer, deben interpretar, puesto que están escritas en primera persona.

<p>Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i></p> <p>Tiempo en minutos: 20 min</p>	<p>El profesor ha ido corrigiendo los errores de pronunciación, y ha revisado la escritura en el transcurso del calentamiento. Ha habido sobre todo errores ortográficos, algunos de los cuales se exponen en este tiempo ante todos por ser frecuentes. Se revisan, desde ejemplos prácticos de las redacciones, los contenidos gramaticales,... de la TU.</p>
<p>Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 20 mins</p>	<p>Se trabaja un primer esquema para la toma de recursos en la creación no contextual de un personaje. Para ello partimos de diferentes técnicas de la Commedia dell'Arte, como son los esquemas de imitación animal, los puntos de tensión localizada de movimiento, y los apartes del actor-narrador.</p>
<p>Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 30 mins</p>	<p>Ahora se vuelve a interpretar la redacción desde los esquemas de imitación animal</p>
<p>DEBERES (si procede) Duración prevista: 30/40 minutos</p>	<p>Corrección de los errores en la redacción escrita.</p>
<p>ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)</p>	<p>-</p>
<p>Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)</p>	<p>Ficha con la descripción de las actividades actorales/teatrales</p>

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD SATÉLITE N° 3	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input checked="" type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i>	Profesores <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input checked="" type="checkbox"/> Adaptado por los profesores a partir de un autor <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>
Actividades de escritura creativa (si procede)	La actividad consiste en una redacción escrita que debe atender e incluir los aspectos gramaticales estudiados en la clase anterior (primeros tiempos del subjuntivo, deseos, posibilidades,..)
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>¡Qué calor! Pero me gusta el calor</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	La actividad consiste en la lectura/interpretación de una redacción escrita que debe atender a los principios de la Commedia dell'Arte (en su primera fase). Partimos de la imitación animal para conseguir la despersonalización del actor y la interpretación de su propio discurso en base a un carácter no conocido y no personal (un gato, una serpiente, un canguro...). Partimos evidentemente del cuerpo.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL (<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje

Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	Expresión del tiempo, de la preferencia. Descripción de un lugar y de uno mismo
Estructuras gramaticales y vocabulario	
<p><u>Estructuras gramaticales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hace frío • Hace calor • Hace viento • Hace sol • Hace buen tiempo • Hace mal tiempo • Hace fresco <p>Hay expresiones relacionadas con el clima con las que se utiliza el verbo “hay”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay niebla • Hay neblina • Hay sol • Hay luna • Hay relámpagos • Hay humedad • Hay nubes • Hay lluvias torrenciales • Hay un vendaval • Hay granizo • Hay lloviznas <p>Otras expresiones relacionadas con el clima se expresan con el verbo “estar”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está oscuro • Está nublado • Está lluvioso <p>Other weather expressions simply use a single verb:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llueve – del verbo llover • Nieva – del verbo nevar • Truena – del verbo tronar • Llovizna – del verbo lloviznar 	
OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Caracterización, Tempo, Estilo y Ritmo

OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	
Deberes (si procede)	
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, atrezzo, etc.)	
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	

5.4. Unidad didáctica nº 4: No dudaría en reírme demasiado

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 4	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>No dudaría en reírme demasiado</i>
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Objetivos	<p>Aprender y practicar las siguientes funciones del lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de la sorpresa • Expresión del deseo y de la esperanza • Expresión de la condicionalidad • La imitación / interpretación : “Hacer de” “Voy a hacer de” • Expresión de la cantidad • Expresión de la diferencia o de la similitud
Número de sesiones	Dos clases enteras de tres horas cada una
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO	
Tiempo en minutos: 40'	
<p>Calentamiento físico y vocal con especial atención a la conciencia de la ubicación de cada parte del cuerpo. Ejercicio físico contundente para trabajar los cuádriceps y llegar a tener el cuerpo “en tensión”</p> <p>“SATZ” Se trabajan los conceptos de la implicación – el salto de tensión justa (satz) la acción-reacción-juego de roles. Trabajamos en base a tres grados de energía (1, 2 y 3), y nos desplazamos por el espacio con las diferentes energías. Energía no es velocidad.</p>	
FASE DE INPUT (adjuntar ficha describiendo el input actoral)	
Tiempo en minutos: 20 min	
Escuchamos la canción “No dudaría” de Antonio Flores	

From INPUT to FIRST PERFORMANCE Tiempo en minutos: 30'											
Se explica que vamos a trabajar en dos grupos de ocho. Y vamos a interpretar un papel ante un público hipotético con una coreografía sencilla.											
Fase de la PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 60 mins (20 minutes each group, one a day)											
Cada grupo de ocho debe interpretar la “canción” según la coreografía marcada.											
Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i> Tiempo en minutos: 100' (en dos sesiones distintas de 50')											
<p>Funciones del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de la sorpresa • Expresión del deseo y de la esperanza • Expresión de la condicionalidad • La imitación / interpretación : “Hacer de” “Voy a hacer de” • Expresión de la cantidad • Expresión de la diferencia o de la similitud <p>Estructuras gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • La imitación / interpretación : “Hacer de” “Voy a hacer de” • “Hacer de” “Voy a hacer de” • Construcción del primer condicional: <table border="1" data-bbox="328 1424 1235 1547"> <tr> <td rowspan="3" style="text-align: center; vertical-align: middle;">SI + pretérito perfecto presente</td> <td style="text-align: center;">presente</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">futuro</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">imperativo</td> </tr> </table> <p>Ejemplos:</p> <table data-bbox="328 1619 1008 1814"> <tr> <td><i>Si hace mal tiempo,</i> (presente)</td> <td><i>me quedo en casa.</i> (presente)</td> </tr> <tr> <td><i>Si hace mal tiempo,</i> (presente)</td> <td><i>me quedaré en casa.</i> (futuro)</td> </tr> <tr> <td><i>Si hace mal tiempo,</i> (presente)</td> <td><i>quédate en casa!</i> (imperativo)</td> </tr> </table>		SI + pretérito perfecto presente	presente	futuro	imperativo	<i>Si hace mal tiempo,</i> (presente)	<i>me quedo en casa.</i> (presente)	<i>Si hace mal tiempo,</i> (presente)	<i>me quedaré en casa.</i> (futuro)	<i>Si hace mal tiempo,</i> (presente)	<i>quédate en casa!</i> (imperativo)
SI + pretérito perfecto presente	presente										
	futuro										
	imperativo										
<i>Si hace mal tiempo,</i> (presente)	<i>me quedo en casa.</i> (presente)										
<i>Si hace mal tiempo,</i> (presente)	<i>me quedaré en casa.</i> (futuro)										
<i>Si hace mal tiempo,</i> (presente)	<i>quédate en casa!</i> (imperativo)										

Si tus padres se han enfadado,
(pretérito perfecto) *es porque nunca les obedeces.*
(presente)

Si tus padres se han enfadado,
(pretérito perfecto) *ha sido porque les mentiste.*
(pretérito perfecto)

- Revisión del condicional simple

CONDICIONAL SIMPLE:

SUJETO	INFINITIVO DEL VERBO	+ TERMINACIÓN
(yo)	cantar	-ÍA
(tú)	comer	-ÍAS
(él, ella, usted)	soñar	-ÍA
(nosotros, nosotras)	entender	-ÍAMOS
(vosotros, vosotras)	escribir	
	dormir	
	ir	-ÍAIS
	tendr	
(ellos, ellas, ustedes)	podr	
	querr	-ÍAN
	etc.	

Ejemplos:

Sería muy interesante conocer la biografía del autor de este libro.
¿**Podrías** venir a ayudarme el sábado?

- Construcción del segundo condicional

SI + imperfecto de subjuntivo	condicional simple
	condicional compuesto

Ejemplos:

*Si **tuviera** coche,*
(imperfecto de subjuntivo) ***haría** ese viaje.*
(condicional simple)

*Si **hicieras** bien tu trabajo,*
(imperfecto de subjuntivo) *no **debería** vigilarte constantemente.*
(condicional simple)

*Si **ganara** más dinero,*
(imperfecto de subjuntivo) ***habría podido** comprarme un coche nuevo.*
(condicional compuesto)

*Si **hablara** mejor el inglés,*
(imperfecto de subjuntivo) *no **habría necesitado** un intérprete.*
(condicional compuesto)

CONDICIONAL COMPUESTO:

SUJETO	FUTURO DEL VERBO "HABER"	+ PARTICIPIO PASADO
(yo)	habría	-AR → -ado -ER / -IR → -ido
(tú)	habrías	
(él, ella, usted)	habría	
(nosotros, nosotras)	habríamos	
(vosotros, vosotras)	habrías	
(ellos, ellas, ustedes)	habrían	

Ejemplos:

Habría debido decírselo.**Habrías sido** el ganador.Me **habría avisado** en caso de haber un problema.**Cuantificadores:**

- Los cuantificadores

El grupo de los cuantificadores es muy heterogéneo: se puede cuantificar mediante un adverbio (muy bueno), una construcción (la mitad de su peso); pero también mediante un prefijo (rebueno).

La cuantificación es un concepto semántico que se expresa mediante categorías gramaticales distintas (muy bueno, rebueno) y se aplica sobre diferentes sintagmas (adjetivos, verbos, sustantivos, etc.)

Clasificación de los cuantificadores

- △ Cuantificadores de entidades individuales

En este caso, los individuos cuantificados son designados por sustantivos contables (libros, mesas, cuadros) y se les puede asignar un número cardinal que especifique la cantidad de las entidades cuantificadas (dos libros, tres mesas).

- △ Cuantificadores de materias o sustancias

Este tipo de cuantificación se realiza con los sustantivos no contables, es decir, con los que no se puede hacer una estimación numérica: *poco viento, mucha arena*. A este grupo pertenecen muchos sustantivos abstractos como *mucho entusiasmo, tanta simpatía*.

<p>▲ Cuantificadores de grado</p> <p>Estos cuantificadores expresan el grado en que se manifiesta una propiedad: <i>muy delgado, lejos de casa, tan interesante</i>. Los cuantificadores de grado son: algo, bastante, mucho, muy, poco, demasiado, más, menos, etc.</p> <p><u>Principales cuantificadores</u></p> <p><i>Todo, ambos, cada, alguno, ninguno, alguien, nadie, algo, nada, varios, cualquiera, cuánto, cuanto, tanto, mucha, poco, bastante, demasiado, más, menos.</i></p> <p><u>Diferencias morfológicas entre los cuantificadores</u></p> <p>Las propiedades morfológicas de los cuantificadores son heterogéneas. Algunos, como <i>todo, mucho</i> y <i>poco</i>, flexionan en género y número (todo, toda, todos, todas). Otros, como <i>cualquiera</i>, presentan flexión de número, pero no de género (cualquiera, cualesquiera). El cuantificador <i>ambos</i>, posee flexión de género y no de número (ambos, ambas); <i>cada, más, menos, algo, nada, alguien, nadie</i>, no presentan variantes.</p> <p><u>Los cuantificadores según su función gramatical</u></p> <p>Algunos cuantificadores son siempre pronombres, como <i>cada uno, nadie, alguien</i> y los neutros; otros, siempre adjetivos, como <i>cada</i> y <i>sendos</i>. El resto de los cuantificadores pueden ser tanto pronombres (<i>Muchos escucharán lo que dices</i>) como adjetivos (<i>algunas frutas</i>). Otros se comportan como adverbios: Siempre está contento; Es muy interesante. Los cuantificadores mucho, poco, bastante, demasiado, más, menos, cuánto, cuanto y tanto, admiten los tres usos (pronombres, adjetivos y adverbios).</p>
<p>¿Qué elementos dieron pie a la Unidad satélite?</p> <p>El hecho de haber repasado todos los tiempos del condicional hace que sean necesarias sesiones de afianzamiento. A propuesta de un estudiante, hablamos de Neruda. Y se nos ocurre que los alumnos operen en casa algunos cambios del presente al condicional simple en uno de sus poemas más conocidos.</p>
<p>Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 50' (25 ' each day)</p> <p>Se corrigen los detalles de pronunciación y de interpretación surgidos en cada uno de los dos grupos. Se retoma el aspecto del “Satz” y el cuerpo en acción. Se revisan las coreografías.</p>
<p>Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 60' (30' each group)</p> <p>Retomamos el ejercicio siguiendo las nuevas indicaciones, atendiendo a las correcciones y fijándonos en la coreografía. La coreografía será uno de los elementos que trabajaremos en el montaje del espectáculo final.</p>

DEBERES
Duración prevista:
ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD 4	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i>	Profesores <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input checked="" type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>
Actividades de escritura creative (si procede)	-
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input checked="" type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>No dudaría en reirme demasiado</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	Partiendo de la conocida canción "No dudaría" de Antonio Flores, hemos elaborado una versión que incorpora a ocho "actores", que interactúan a base de preguntas y respuestas.

	El ejercicio de calentamiento y el Actor's Studio lo hemos dedicado al "Satz" o energía del actor, y en segundo lugar a la coreografía grupal. Partiendo de estas dos premisas interpretan los estudiantes el texto propuesto en dos grupos de ocho.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	
El texto, que incluye preguntas y repreguntas, incluye obviamente multitud de ejemplos de las funciones del lenguaje que perseguimos que adquieran en esta TU. Así, hay ejemplos de los nuevos tiempos del condicional y de diversos cuantificadores.	
Estructuras gramaticales y vocabulario	
<p><u>Estructuras gramaticales</u></p> <p>Condicional (vid. TU ppal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los cuantificadores <p>El grupo de los cuantificadores es muy heterogéneo: se puede cuantificar mediante un adverbio (muy bueno), una construcción (la mitad de su peso); pero también mediante un prefijo (rebueno). La cuantificación es un concepto semántico que se expresa mediante categorías gramaticales distintas (muy bueno, rebueno) y se aplica sobre diferentes sintagmas (adjetivos, verbos, sustantivos, etc.)</p> <p><u>Clasificación de los cuantificadores</u></p> <p>△ Cuantificadores de entidades individuales</p> <p>En este caso, los individuos cuantificados son designados por sustantivos contables (libros, mesas, cuadros) y se les puede asignar un número cardinal que especifique la cantidad de las entidades cuantificadas (dos libros, tres mesas).</p>	

<p>^ Cuantificadores de materias o sustancias</p> <p>Este tipo de cuantificación se realiza con los sustantivos no contables, es decir, con los que no se puede hacer una estimación numérica: <i>poco viento, mucha arena</i>. A este grupo pertenecen muchos sustantivos abstractos como <i>mucho entusiasmo, tanta simpatía</i>.</p> <p>^ Cuantificadores de grado</p> <p>Estos cuantificadores expresan el grado en que se manifiesta una propiedad: <i>muy delgado, lejos de casa, tan interesante</i>. Los cuantificadores de grado son: algo, bastante, mucho, muy, poco, demasiado, más, menos, etc.</p> <p><u>Principales cuantificadores</u></p> <p><i>Todo, ambos, cada, alguno, ninguno, alguien, nadie, algo, nada, varios, cualquiera, cuánto, cuanto, tanto, mucha, poco, bastante, demasiado, más, menos.</i></p> <p><u>Diferencias morfológicas entre los cuantificadores</u></p> <p>Las propiedades morfológicas de los cuantificadores son heterogéneas. Algunos, como <i>todo, mucho y poco</i>, flexionan en género y número (todo, toda, todos, todas). Otros, como <i>cualquiera</i>, presentan flexión de número, pero no de género (cualquiera, cualesquiera). El cuantificador <i>ambos</i>, posee flexión de género y no de número (ambos, ambas); <i>cada, más, menos, algo, nada, alguien, nadie</i>, no presentan variantes.</p> <p><u>Los cuantificadores según su función gramatical</u></p> <p>Algunos cuantificadores son siempre pronombres, como <i>cada uno, nadie, alguien y los neutros</i>; otros, siempre adjetivos, como <i>cada y sendos</i>. El resto de los cuantificadores pueden ser tanto pronombres (<i>Muchos escucharán lo que dices</i>) como adjetivos (<i>algunas frutas</i>). Otros se comportan como adverbios: Siempre está contento; Es muy interesante. Los cuantificadores mucho, poco, bastante, demasiado, más, menos, cuánto, cuanto y tanto, admiten los tres usos (pronombres, adjetivos y adverbios).</p>	
OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input checked="" type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Ritmo, Ambiente, Interacción, Generosidad, Control corporal, Dicción, Control del espacio,

OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)
Antonio Flores. Hablamos de la “Movida” de los años 80 en España y de la “Ruta del bacalao” en Valencia. Los años 80 en España significaron una etapa de novedad, pero también de miles de muertes en jóvenes a causa del “caballo”, de la heroína. Como el cantante de ésta canción, icono de una generación.
Deberes (si procede)
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)
<p>1) Si pudiera olvidar Todo aquello que fui Si pudiera borrar Todo lo que yo vi</p> <p>2) ¿Qué harías?</p> <p>1) No dudaría</p> <p>2) ¿De qué no dudarías?</p> <p>1) No dudaría en volver a reír</p> <p>3) Si pudiera explicar Las vidas que quité Si pudiera quemar Las armas que usé</p> <p>4) ¿Qué harías?</p> <p>3) No dudaría</p> <p>4) ¿De qué no dudarías?</p> <p>3) No dudaría en volver a reír</p> <p>5) Prometo ver la alegría Escarmentar de la experiencia Pero nunca, nunca más</p>

<p>Usar la violencia</p> <p>6) Si pudiera sembrar Los campos que arrasé Si pudiera devolver La paz que quité</p> <p>5) ¿Qué harías?</p> <p>No dudaría No dudaría en volver a reír</p> <p>7) Si pudiera olvidar Aquel llanto que oí Si pudiera lograr Apartarlo de mí</p> <p>8) ¿Qué harías?</p> <p>7) No dudaría No dudaría en volver a reír</p> <p>8) Prometo ver la alegría Escarmentar de la experiencia Pero nunca, nunca mas Usar la violencia</p>

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD SATÉLITE Nº 4	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>Neruda</i>
Tipo de unidad	Satellite Teaching Unit.
Objetivos	Afianzar los tiempos del condicional. Hablar de poesía en español.
Número de sesiones	Una clase de tres horas
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO Tiempo en minutos: 60'	<p>Calentamiento físico.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ejercicio de los sustos colectivos. En grupo, apiñados todos los alumnos.

	<p>Camina por el espacio, hasta que uno provoca un susto, los demás se contaminan. Después se estudia como se comporta el calor corporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de la pegatina. Imaginamos que se nos pega a cada uno una pegatina en la mano, con el resto del cuerpo intentamos despegarla, pero la lucha va in crescendo y por lo tanto la tensión va en aumento. <p>Ejercicios y juegos de improvisación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juega todo el grupo a la vez por parejas. A es un perro y B su dueño. La situación transcurre en un parque a una hora punta. Prolongación: aparece una tercera persona que quiere ligar con el dueño. • Juega todo el grupo a la vez por parejas. A es un niño o niña y B el padre o la madre. La situación transcurre en una fiesta de una escuela infantil. Prolongación: aparece una tercera persona, que es un familiar con ideas contrarias respecto a la educación del niño o la niña.
<p>INPUT Y PRIMERA INTERPRETACIÓN</p> <p>Tiempo en minutos: 30 min</p>	<p>Lectura por parte de los profesores del poema de Neruda.</p> <p>Lectura “escénica” por partes del poema en las dos versiones. Con el tiempo presente y con el condicional. Alternándolos y tomando conciencia de la diferencia.</p>
<p>Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i></p>	<p>Repaso de todos los tiempos.</p> <p>El verso en español:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El verso Por el número de sílabas, los versos castellanos se dividen en: - versos de arte menor, cuando tienen de dos a ocho sílabas

<p>Tiempo en minutos: 30 min</p> <p>-Se entrega ficha con los tipos de verso en español. Vid apartado a la derecha.</p>	<p>- versos de arte mayor, cuando tienen de nueve en adelante</p> <p>Los versos cortos se consideran, en general, más aptos para las canciones, porque su música es ligera y se presta al movimiento. En cambio, los versos largos se utilizan para composiciones de carácter más grave y solemne.</p> <p><u>Versos de arte menor:</u> En castellano no existen versos de una sola sílaba, puesto que las palabras monosílabos se consideran agudas y, a efectos del ritmo, en la versificación se cuentan como bisílabas.</p> <p>Ejemplo de versos BISILABOS:</p> <p><i>Noche, triste viste ya.</i></p> <p>TRISILABOS:</p> <p><i>Mirando del mundo profundo solaz.</i></p> <p>TETRASILABOS:</p> <p><i>Los heridos corazones.</i></p> <p>PENTASILABO. Se usa mucho en la poesía popular:</p> <p><i>Niña Isabel.</i></p> <p>HEXASILABO:</p> <p><i>Cerca la Tablada, la sierra pasada.</i></p> <p>HEPTASILABO, aparece a veces unido a versos de once sílabas en poesías cultas:</p>
---	--

	<p><i>Si de mi baja lira tanto pudiese el son que en un momento.</i></p> <p><i>A la Torre del Oro viva Sevilla.</i></p> <p>OCTOSILABO, es el verso castellano por naturaleza:</p> <p><i>A cazar va el caballero.</i></p> <p>Al hablar, muchas veces construimos espontáneamente frases que son octosílabos, porque el ritmo de este verso corresponde al de esta lengua.</p> <p>Así se explica que sea uno de los versos más antiguos que existen en español, y que los romances, el teatro del Siglo de Oro y gran parte de la poesía popular de todas las épocas, estén compuestos en octosílabos.</p> <p><u>Versos de arte mayor</u>: Aunque existen versos de nueve sílabas o ENEASILABOS,</p> <p><i>Juventud, divino tesoro, Va te vas para no volver...</i></p> <p>y otros de diez, o DECASILABOS, muy poco usados, el más importante de los versos de arte mayor es el de once sílabas: ENDECASILABO. Este verso lo introdujeron de Italia y lo adoptaron al español los poetas del Renacimiento. Desde Garcilaso, cobra una sonoridad y una elegancia extraordinarias. Es un verso propio de poetas cultos.</p> <p><i>Pastor que con tus silbos amorosos.</i></p> <p><i>Yo vi del polvo levantarse audaces.</i></p> <p><i>Libre la frénite que el casco rehúsa.</i></p> <p>El verso de doce sílabas, DODECASILABO tiene muchas variantes. Una de ellas, muy utilizada en la Edad Media, está formada por dos hemistiquios iguales. Lleva los acentos en la sílabas segunda, quinta, octava y undécima,</p>
--	--

	<p>siguiendo un ritmo dactílico, como puede apreciarse en el ejemplo:</p> <p><i>Des pléga las vélas pues yá que tar damos.</i></p> <p>El verso de catorce sílabas, ALEJANDRINO, consta de dos hemistiquios de siete sílabas cada uno. Fue muy utilizado en la Edad Media:</p> <p><i>En el nombre del Padre - que fizo toda cosa.</i></p> <p>Ya en nuestro tiempo, Rubén Darío, gran renovador de la métrica española, acentuó los alejandrinos en las sílabas tercera y sexta de cada hemistiquio. Así, la célebre sonatina:</p> <p><i>La Princesa está triste, - ¿qué tendrá la princesa?</i></p>
Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 20 mins	Hablamos sobre el teatro de verso. Conceptos básicos de entonación, de dicción. Hablamos de como se “dice” el verso en español y de las diferentes escuelas. Escuchamos al propio Neruda en una grabación interpretando “mal” su poema.
Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40 mins	Repetimos las interpretaciones con otros equipos y atendiendo a la particularidad del verso.
DEBERES (si procede) Duración prevista: 30/40 minutos	Revisión del texto siguiendo las correcciones del profesor.
ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)	
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	
Ficha con la descripción de las actividades actorales/teatrales	

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD SATÉLITE N° 4	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input checked="" type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i>	Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>
Actividades de escritura creativa (si procede)	Cambio de tiempo verbal en el poema de Neruda. Los estudiantes deben cambiar los tiempos en presente de indicativo por el condicional simple. Y tomar conciencia de la diferencia.
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>Neruda es la condición</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	Cambio de tiempo verbal en el poema de Neruda. Los estudiantes deben cambiar los tiempos en presente de indicativo por el condicional simple. Y tomar conciencia de la diferencia. Lectura escénica en la clase por grupos atendiendo a las particularidades del verso.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL <i>(Marco común europeo de referencia para las lenguas)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	

Estructuras gramaticales y vocabulario	
Las formas del condicional.	
OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Style and Rhythm. Diction.
OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	Pablo Neruda y la Generación del 27.
Deberes (si procede)	
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	<p>PUEDO escribir los versos más tristes esta noche.</p> <p>Escribir, por ejemplo: "La noche está estrellada, y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".</p> <p>El viento de la noche gira en el cielo y canta.</p> <p>Puedo escribir los versos más tristes esta noche. Yo la quise, y a veces ella también me quiso.</p> <p>En las noches como ésta la tuve entre mis brazos. La besé tantas veces bajo el cielo infinito.</p> <p>Ella me quiso, a veces yo también la quería. Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.</p> <p>Puedo escribir los versos más tristes esta noche. Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.</p> <p>Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella. Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.</p> <p>Qué importa que mi amor no pudiera guardarla. La noche está estrellada y ella no está conmigo.</p> <p>Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos. Mi alma no se contenta con haberla perdido.</p> <p>Como para acercarla mi mirada la busca. Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.</p>

	<p>La misma noche que hace blanquear los mismos árboles. Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.</p> <p>Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise. Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.</p> <p>De otro. Será de otro. Como antes de mis besos. Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.</p> <p>Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero. Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.</p> <p>Porque en noches como ésta la tuve entre mis brazos, mi alma no se contenta con haberla perdido.</p> <p>Aunque éste sea el último dolor que ella me causa, y éstos sean los últimos versos que yo le escribo.</p>
--	---

5.5. Unidad didáctica nº 5: Érase una vez

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>Érase una vez</i>
Tipo de unidad	TU
Objetivos	<p>Aprender y practicar las siguientes funciones del lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destacar una cosa entre varias - Expresión del comienzo y de la duración de una acción - Narrar hechos del pasado, hablar del pasado
Número de sesiones	Dos clases de tres horas (seis horas)

<p>ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO</p> <p>Tiempo en minutos: 80' (40' cada día)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Calentamiento muscular y vocal - Fisicaciones de animales
<p>FASE DE INPUT (adjuntar ficha describiendo el input actoral)</p> <p>Tiempo en minutos: 20 min el primer día</p>
<p>Los profesores introducen los cuentos de Blancanieves, La bella durmiente y Caperucita Roja. Hablamos de los verdaderos orígenes de esos cuentos.</p>
<p>Del INPUT a la PRIMERA INTERPRETACIÓN</p> <p>Tiempo en minutos: 40 ' el primer día</p>
<p>Cuentos colectivos. Entre todos contamos un cuento clásico. Alguien comienza narrando una historia conocida que otros representan. Las acciones y conflictos van deformando el argumento original hasta crear otro distinto.</p> <p>-Si yo fuera: en tríos, a partir de la hipótesis fantástica si yo fuera, se juega la relación entre los tres y los conflictos que se producen. El rol de narrador lo juegan todos. Al fin y al cabo, el objetivo final, es narrar. (Repaso del condicional)</p> <p>Dividimos a los alumnos en dúos o tríos con una sola pauta: elegir de uno a tres cuentos clásicos infantil conocido, elaborar un argumento basado en una adaptación para adultos, estructurar el esqueleto de la historia, definir las situaciones básicas y dejar espacios para improvisar en el momento de presentarlo ante el resto de los compañeros. Uno de los actores actuará de narrador, contando la historia de los otros personajes de un mismo cuento, o de diferentes cuentos, en pasado. Ellos lo interpretarán en presente. Se les dan pautas para que incluyan comparativos y superlativos, y los tiempos verbales del pasado.</p>
<p>Fase de la PRIMERA INTERPRETACIÓN</p> <p>Tiempo en minutos: 60 mins (40 each day)</p>
<p>Los grupos interpretan las escenas que han improvisado.</p>
<p>Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE</p> <p><i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i></p> <p>Tiempo en minutos: 80'</p>
<p>Funciones del lenguaje y Estructuras gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> • El comparativo • El superlativo • Combinación del Pretérito Imperfecto con el Pretérito Indefinido • <i>Hace, Desde hace, Desde que</i>

– El comparativo

Se compara una cualidad común a dos seres u objetos. Se forma con dos elementos que son los términos o partes de la comparación.

Se expresa con un adverbio que modifica al adjetivo (*más, tan, menos*) y con una conjunción que introduce al segundo miembro de la comparación (*que, como*).

Comparativo de igualdad:

△ Con adjetivos:

Tan + adjetivo + como

Igual de + adjetivo + que (Es mejor utilizar la primera.)

Ejemplos: *El español es tan fácil como el inglés. El español es igual de fácil que el inglés.*

△ Con sustantivos:

Tanto/-a /-os /-as + sustantivo + como

Igual de + sustantivo + que (Es mejor utilizar la primera)

Ejemplos: *Paula tiene tantos juguetes como Laura. Paula tiene igual de juguetes que Laura.*

△ Con verbos:

Verbo + tanto como

Ejemplo: *María llora tanto como su hermana.*

Comparativo de superioridad

1. Relativa: compara entre sí dos o más personas, animales o cosas.

△ Con adjetivos:

Más + adjetivo + que

Ejemplos: *Andy García es más guapo que Leonardo di Caprio.*

△ Con sustantivos:

Cantidad: **Más + sustantivo + que**

Ejemplo: *Juan tiene más hermanos que Luis.*

Cualidad: **Mejor /-es + sustantivo + que**

Ejemplo: *España tiene mejores vinos que Italia.*

△ Con verbos:

Cantidad: **Verbo + más que**

Ejemplo: *El Ferrari corre más que el Seat.*

Cualidad: **Verbo + mejor que**

Ejemplo: *El Barcelona juega mejor que el Real Madrid.*

2. Absoluta: compara una persona, animal o cosa con una colectividad a la que pertenece.

△ Con adjetivos:

Ser + el/ la/ los/ las + que + verbo + más + sustantivo + de

Ejemplo: Ella es la más trabajadora de la clase.

△ Con sustantivos

Cantidad: **Ser + el/ la/ los/ las + que + verbo + más + sustantivo + de**

Ejemplo: *Palo es el que bebe más cervezas del grupo.*

Cualidad: **Ser + el/ la/ los/ las + que + verbo + mejor/-es + sustantivo + de**

Ejemplo: *Stefano es el que saca mejores notas de la academia.*

△ Con verbos:

Cantidad: **Ser + el/ la/ los/ las + que más + verbo + de**

Ejemplo: *Pedro es el que más fuma de los hermanos.*

Cualidad: **Ser + el/ la/ los/ las + que mejor + verbo + de**

Ejemplo: *Plácido Domingo es el que mejor canta de todos los tenores.*

3. Comparativo de inferioridad: Es igual que el de superioridad, pero se utiliza menos en lugar de más (para el comparativo de cantidad) y peor en lugar de mejor (para el de cualidad)

△ Irregularidades en la formación de los comparativos.

- Los adjetivos bueno, malo, grande y pequeño admiten dos comparativos de superioridad:

△ Bueno - más bueno / mejor

△ Malo - más malo / peor

△ Grande - más grande / mayor

△ Pequeño - más pequeño / menor

- Los adjetivos alto y bajo cuando expresan cualidad (no estatura o altura), también admiten dos comparativos de superioridad:

△ Alto - más alto / superior

△ Bajo - más bajo / inferior

– **El superlativo**

El grado superlativo es el grado del adjetivo o del adverbio que expresa el significado de estos en su mayor intensidad.

El grado superlativo en adjetivos

– Añadiendo delante del adjetivo el adverbio de cantidad *muy*.

muy grande
muy inteligente
muy difícil

- Mediante derivación, añadiendo los sufijos *-ísima, -ísimo, -érrima, -érrimo*.

grandísimo
intelligentísimo
difícilísimo
paupérrimo

- En el habla popular, a menudo se utiliza también la prefijación. Algunos de los prefijos utilizados son: *requete-, sobre-, super- o extra-*.

requeteguapo
superamable
archiconocida
extrasuave

- Mediante otros recursos formales. Por ejemplo, añadiendo algún adverbio (superlativo perifrástico):

bien grande
extraordinariamente inteligente
horriblemente difícil
verdaderamente impresionante
impresionantemente alto
increíblemente bella
horrorosamente feo

El grado superlativo en adverbios

- Añadiendo el adverbio *muy*.

muy bien
muy deprisa

- Añadiendo el sufijo *-ísima, -ísimo*.

cerquísima

- En los adverbios acabados en *-mente*, incluyendo el sufijo femenino *-ísima* entre la forma femenina del adverbio y el sufijo *-mente*.

rapidísimamente

- **Contraste entre Pretérito Imperfecto y Pretérito Indefinido**

PRETÉRITO INDEFINIDO	PRETÉRITO IMPERFECTO
<p>1. Acción puntual y cerrada (contemplada como concluida en el pasado)</p> <p>Ejemplos: <i>Cuando sonó la alarma de incendio, todo el mundo salió a la calle</i> <i>Cuando terminé el trabajo, me fui a casa inmediatamente</i></p>	<p>1. Acción durativa (contemplada como durativa)</p> <p>Ejemplo: <i>Cuando era joven, no me preocupaba el futuro</i></p>
<p>2. Acción única y puntual en el pasado</p> <p>Ejemplos: <i>Mi abuelo murió hace dos años.</i> <i>De repente, empezó a llover</i></p>	<p>2. Acciones repetitivas en el pasado</p> <p>Ejemplo: <i>Llegaba a casa, tomaba una cena ligera, leía un poco y se acostaba</i></p>
<p>3. Descripciones de acciones en el pasado</p> <p>Ejemplo: <i>Como me aburría en casa, salí a dar un paseo, fui al parque, y volví al cabo de dos horas</i></p>	<p>3. Descripciones de situaciones y ambiente en el pasado</p> <p>Ejemplo: <i>Hacía un tiempo magnífico: el sol brillaba, los pájaros cantaban, no había ni una sola nube...</i></p>
<p>EN RESUMEN: Acción pasada, contemplada como realizada en un punto determinado del pasado.</p> <p>Ejemplos: <i>Cuando terminé el trabajo, me fui a casa</i> <i>Cuando me estaba duchando, sonó el teléfono</i></p>	<p>EN RESUMEN: Acción pasada, contemplada como durativa, sin especificar el comienzo o el final de la acción.</p> <p>Ejemplos: <i>Cuando era joven, sólo pensaba en divertirme</i> <i>Cuando me estaba duchando, sonó el teléfono</i></p>

<p>TIEMPO DE LA NARRACIÓN Gracias a este tiempo, la historia avanza</p> <p><i>- Hace, Desde hace, Desde que</i></p> <p><i>Llegué hace diez años a Madrid.</i></p> <p><i>Vivo aquí desde 2003.</i></p> <p><i>Vivo aquí desde hace diez años.</i></p> <p><i>Desde que vivo en Madrid, trabajo en un colegio.</i></p> <p><i>Hace seis años que vivo en este piso.</i></p> <p>Vocabulario: Cuentos tradicionales.</p>	<p>TIEMPO DE LA DESCRIPCIÓN Explicamos las circunstancias que rodearon o que explican una acción, pero generalmente, la acción no avanza</p> <p>hace + cantidad de tiempo</p> <p>desde + punto concreto en el pasado</p> <p>desde hace + cantidad de tiempo</p> <p>desde que + verbo</p> <p>hace + cantidad de tiempo + que</p>
<p>Descripción de cómo el rincón del lenguaje y otras fases de la unidad (deberes o estudio del actor) han generado la unidad didáctica satélite.</p> <p>Adjuntar la siguiente documentación por separado: A table describing the the new generated T.U. according with the simplified pattern: input/first performance --> language corner --> actor studio --> back to performance. A table to describe the acting activities generated by this Unit and developed in the satellite T.U.</p> <p>Tiempo en minutos: véase sección Deberes</p>	
<p>Ejercicio de escritura. La dos sesiones de la TU, basadas en la improvisación y la oralidad no han sido suficientes para asentar los contenidos. Sobre todo sigue habiendo confusión en los tiempos verbales del pasado. Decidimos dedicar una nueva TU al repaso de estos tiempos, atendiendo también al resto de contenidos. En la Universidad. Hablanos de tu vida en la universidad los años pasados y, comparando las agendas, compara tu vida esta misma semana en tu universidad el año pasado y esta semana en Valencia.</p>	
<p>Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 40' el segundo día</p>	
<p>El resultado se concretó en esbozos de escenas más o menos brillantes. A partir de ahí comenzamos la siguiente fase: escribir los textos a partir de las improvisaciones, para el segundo día.</p>	

<p>Seguimos con las propuestas de trabajo de la última clase. Una vez hemos conseguido las pautas de narración, observamos que las claves son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Priorizar lo oral ante lo literario. -Seleccionar lo importante y suprimir lo intrascendente. -Resaltar las acciones y conflictos. -Revivir la historia con distanciamiento para transmitirla mejor. -Estilizar los personajes en la construcción corporal y vocal. -Envolver con la mirada y el tono de voz. -Sentir el ritmo y la musicalidad de tonos y palabras. -Resaltar los silencios y las pausas en el desarrollo de la trama. -Interesar e involucrar a los demás con preguntas, humos, gestos, sonidos.
<p>Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 50'</p>
<p>Todos repiten la escena escrita siguiendo las pautas marcadas.</p>
<p>DEBERES Duración prevista: 50'</p>
<p>Tras las improvisaciones del primer día, se les pide a los alumnos que escriban, en grupo, la escena que han improvisado pero más desarrollada, y el día siguiente la interpretarán de nuevo.</p>
<p>ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)</p>
<p>Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)</p>

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD 5	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
<p>Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i></p> <p><i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i></p> <p>.....</p>	Profesores <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>

Actividades de escritura creative (si procede)	Tras la improvisación se les pide a los estudiantes que desarrollen la escena y la escriban, para interpretarla de nuevo el día siguiente.
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input checked="" type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>Érase una vez</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	Dividimos a los alumnos en dúos o tríos con una sola pauta: elegir de uno a tres cuentos clásicos infantil conocido, elaborar un argumento basado en una adaptación para adultos, estructurar el esqueleto de la historia, definir las situaciones básicas y dejar espacios para improvisar en el momento de presentarlo ante el resto de los compañeros. Uno de los actores actuará de narrador, contando la historia de los otros personajes de un mismo cuento, o de diferentes cuentos, en pasado. Ellos lo interpretarán en presente. Se les dan pautas para que incluyan comparativos y superlativos, y los tiempos verbales del pasado.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje

Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	
Ver descripción en T.U.	
Estructuras gramaticales y vocabulario	
<u>Estructuras gramaticales</u>	
Ver descripción en T.U.	
OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input checked="" type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Interaction, Style, Characterisation, Body control, Communication, Diction
OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	-
Deberes (si procede)	Escribir la escena en grupos de tres en casa, para repetirla.
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	-
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	-

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD SATÉLITE Nº 5	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>Mi vida en la Universidad de...</i>
Tipo de unidad	Satellite Teaching Unit.

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el conocimiento de los tiempos del pasado • Desarrollar la escritura creativa • Reforzar el conocimiento del comparativo/superlativo • Vocabulario y cultura: En la universidad
Número de sesiones	Una clase de tres horas (previo trabajo en casa)
<p>ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO</p> <p>Tiempo en minutos: 50'</p>	<p>Todos los alumnos se tumban en el suelo. Con los ojos cerrados empiezan a buscar los motores de acción, explorando muy detalladamente su cuerpo y como se mueven cada una de las articulaciones. Después de un buen tiempo de exploración y de movimiento y cuando vemos que la interacción comienza a ser necesaria para poder seguir evolucionando en el trabajo, el profesor dicta la pauta “imaginad que sois animales que reptan o nadan, a partir de ahora todos los obstáculos que encontréis (sobre todo cuerpos), son acciones que debéis superar y llenar de información”. Después de un buen tiempo de trabajo, y todavía sin abrir los ojos se les da la pauta de levantarse, a partir de ahí entra el trabajo de exploración. Cada actor debe estudiar como ha influido el hecho de la verticalidad, de llenarse de aire en la verdad de su movimiento, ahora solo falta humanizar ese animal y por último construir una buena apuesta de personaje.</p>
<p>INPUT Y PRIMERA INTERPRETACIÓN</p> <p>Tiempo en minutos: 40 min</p>	<p>Letura escénica de las redacciones en primera persona desde el personaje creado. Cada estudiante trabaja sobre la redacción de un compañero. Hay un tiempo de preguntas y de ensayo con la ayuda del profesor.</p> <p>Los estudiantes interpretan las escenas desde el esquema tratado en el calentamiento. No hay que imitar en absoluto al compañero que ha escrito la redacción, sino que ésta se leerá -interpretará- desde el nuevo personaje creado desde el animal.</p>

<p>Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i> Tiempo en minutos: 30 min</p>	<p>Hablamos de la Universidad. Se entrega ficha con vocabulario y expresiones.</p>
<p>Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 20 mins</p>	<p>Interpretación: Los alumnos valoran muchísimo este ejercicio porque les permite potenciar su imaginación y descubren por fin el concepto de biorritmos, puesto que hemos partido de un animal concreto. Ha sido importante constatar que no importaba el texto que debían interpretar, sino el posicionamiento del intérprete. En esta sesión los alumnos empiezan a ser conscientes de que la rigidez contamina el trabajo actoral.</p>
<p>Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40 mins</p>	<p>Volvemos a repetir las interpretaciones de las redacciones siguiendo los consejos del profesor de drama, pero también incluyendo algunos detalles provistos por los estudiantes que han escrito las redacciones, y por el profesor de lengua.</p>
<p>DEBERES (si procede) Duración prevista: 30/40 minutos</p>	<p>-</p>
<p>ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)</p>	<p>-</p>
<p>Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)</p>	<p>-</p>
<p>Ficha con la descripción de las actividades actorales/teatrales</p>	<p>-</p>

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD SATÉLITE N° 5	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input checked="" type="checkbox"/>
<p>Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i></p> <p><i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i></p> <p>.....</p>	Profesores <input checked="" type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>
Actividades de escritura creative (si procede)	<p>Ejercicio de escritura. La dos sesiones de la TU, basadas en la improvisación y la oralidad no han sido suficientes para asentar los contenidos. Sobre todo sigue habiendo confusión en los tiempos verbales del pasado.</p> <p>Decidimos dedicar una nueva TU al repaso de estos tiempos, atendiendo también al resto de contenidos. En la Universidad. Hablanos de tu vida en la universidad los años pasados y, comparando las agendas, compara tu vida esta misma semana en tu universidad el año pasado y esta semana en Valencia. La redacción será narrada en público por un compañero (hay que escribirla en el ordenador y traerla impresa)</p>
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>En la Universidad</i>

<p>Descripción de la actividad</p> <p>Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.</p>	<p>Lectura escénica de las redacciones en primera persona desde el personaje creado. Cada estudiante trabaja sobre la redacción de un compañero. Hay un tiempo de preguntas y de ensayo con la ayuda del profesor.</p> <p>Los estudiantes interpretan las escenas desde el esquema tratado en el calentamiento. No hay que imitar en absoluto al compañero que ha escrito la redacción, sino que ésta se leerá - interpretará- desde el nuevo personaje creado desde el animal.</p>
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
<p>Nivel del MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)</p>	<p>A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/></p>
<p>Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.</p>	<p>CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/></p> <p>Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje</p>
<p>Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)</p>	<p>Ver unidad satélite.</p>
<p>Estructuras gramaticales y vocabulario</p>	<p>Ver unidad satélite.</p>

5.6. Unidad didáctica nº 6: La venganza de la momia

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 6	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>La venganza de la momia</i>
Tipo de unidad	TU

Objetivos	<p>Poner en escena el primer texto del espectáculo.</p> <p>Aprender y practicar las siguientes funciones del lenguaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expresión de la frecuencia de uno o varios actos – Expresión de sentimientos o estados – Narración de hechos del pasado (repaso) – Narración de hechos que sucedieron una sola vez (repaso)
Número de sesiones	2 clases de tres horas cada una.
<p>ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO Tiempo en minutos: 60 ' (30' cada día)</p>	
<p>El primer día se vuelve a trabajar sobre la construcción del personaje no contextual. Esta vez se trabajan las técnicas de movimiento horizontal aplicadas sobre todo al teatro-danza. El objetivo es encontrar la naturalidad en el desplazamiento horizontal, para una vez darle aire y subir el cuerpo a la verticalidad todo fluya de una manera más limpia y natural. Se estudian los motores de forma y de movimiento como estimuladores de recursos para la creación de personaje.</p> <p>El segundo día cada uno de los alumnos coge una silla. Cada uno y como trabajo independiente deben llegar a vaciar de significado el concepto silla y encontrar acciones que le lleven a la interacción con ese objeto. La exploración, la escucha del objeto y las apuestas argumentativas deben conseguir que se cree una microescena de relación con ese objeto no-silla</p>	
<p>FASE DE INPUT (adjuntar ficha describiendo el input actoral) Tiempo en minutos: 20 min el primer día</p>	
<p>Los profesores presentan el primer texto de Alfonso Sastre: “La venganza de la momia”, que será uno de los que articulará el espectáculo final.</p>	
<p>Del INPUT a la PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40' el primer día</p>	
<p>Lectura en común del texto. Se plantean dudas y se explican significados.</p>	
<p>Fase de la PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 80 mins (40 each day)</p>	

En grupos de dos, comienza la interpretación del texto siguiendo unas pautas. Se selecciona la primera parte (hasta el monólogo largo de la momia).

Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE

Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.

Tiempo en minutos: 80' (40 each day)

- Edificio y partes del espacio físico de un teatro.
- Alrededor del concepto de muerte: Tradiciones, costumbres, mitos...

Estructuras gramaticales

- **1) Conectores discursivos (cuando, luego, después, entonces)**
- **2) Normalmente, a veces, algunas veces, muchas veces...**
- **3) Verbos con preposición (alegrarse de, estar harto de, parecerse a ...)**

- **Conectores discursivos**

1) Aditivos. Expresan suma de ideas.

Noción de suma: y, además, también, asimismo, también, por añadidura, igualmente.

Matiz intensificativo: encima, es más, más aún.

Grado máximo: incluso, hasta, para colmo.

2) Opositivos. Expresan diferentes relaciones de contraste entre enunciados

Concesión: con todo, a pesar de todo, aun así, ahora bien, de cualquier modo, al mismo tiempo.

Restricción: pero, sin embargo, no obstante, en cierto modo, en cierta medida hasta cierto punto, si bien, por otra parte.

Exclusión: por el contrario, en cambio.

3) Causativos-Consecutivos. Expresan relaciones de causa o consecuencia entre los enunciados

Consecutivos: por tanto, por consiguiente, de ahí que, en consecuencia, así pues, por consiguiente, por lo tanto, por eso, por lo que sigue, por esta razón, entonces, entonces resulta que, de manera que.

Causales: porque, pues, puesto que.

4) Comparativos. Subrayan algún tipo de semejanza entre los enunciados

Del mismo modo, igualmente, análogamente, de modo similar.

5) **Reformativos.** Indican que un enunciado posterior reproduce total o parcialmente, bajo otra forma, lo expresado en uno o más enunciados anteriores.

Explicación: es decir, o sea, esto es, a saber, en otras palabras.

Recapitulación: en resumen, en resumidas cuentas, en suma, total, en una palabra, en otras palabras, dicho de otro modo, en breve, en síntesis.

Ejemplificación: por ejemplo, así, así como, verbigracia, por ejemplo, particularmente, específicamente, incidetralmente, para ilustrar.

Corrección: mejor dicho, o sea, bueno.

6) **Ordenadores.** Señalan las diferentes partes del texto

Comienzo de discurso: bueno, bien (en un registro coloquial): ante todo, para comenzar, primeramente (en un registro más formal)

Cierre de discurso: en fin, por último, en suma, finalmente, por último, terminando, para resumir.

Transición: por otro lado, por otra parte, en otro orden de cosas, a continuación, acto seguido, después.

Digresión: por cierto, a propósito, a todo esto.

Temporales: después (de), después (que), luego, desde (que), desde (entonces), a partir de... antes de, antes que, hasta que, en cuanto, al principio, en el comienzo, a continuación, inmediatamente, temporalmente, actualmente, finalmente, por último, cuando .

Espaciales: al lado, arriba, abajo, a la izquierda, en el medio, en el fondo.

- *Normalmente, a veces, algunas veces, muchas veces...*

El **Adverbio de Frecuencia** es un tipo de adverbio de tiempo. Entre los Adverbios de Frecuencia tenemos los siguientes:

- ▲ siempre
- ▲ nunca
- ▲ jamás
- ▲ constantemente
- ▲ frecuentemente
- ▲ asiduamente
- ▲ ocasionalmente
- ▲ eternamente
- ▲ puntualmente
- ▲ normalmente
- ▲ raramente
- ▲ ordinariamente
- ▲ extraordinariamente

y también las siguientes **locuciones adverbiales**:

- ▲ a veces
- ▲ a menudo
- ▲ en ocasiones

• **Verbos con preposición**

Los siguientes verbos normalmente emplean preposición:

abstenerse de	convertir en	interesarse por
abusar de	cumplir con	ir a
acabar de	despedirse de	jugar a
acercarse a	depender de	llegar a
acostumbrarse a	dudar de	maravillarse de
alcanzar a	empezar a	molestarse en
alegrarse de	enamorarse de	obligar a
aprender a	enfadarse con	ocuparse en
apurarse por	enseñar a	pensar de
aspirar a	entrar en	pensar en
bastar para	equivocarse de	ponerse a
burlarse de	felicitar de	preguntar por
cansarse de	gozar de	preocuparse por
cesar de	hartarse de	prepararse a
comenzar a	incitar a	referirse a
comparar a	inclinarse a	someterse a
continuar a	influir en	soñar con
consistir en	insistir en	tentar a
convenir en		tratar de

Ejemplos: Hemos empezado **a** estudiar. Vamos **a** la casa.
 Acabaron **de** llegar. Todo depende **del** tiempo.
 Pregunte **por** el jefe de ventas. Siempre he soñado **con** hacer algo importante.

Descripción de cómo el rincón del lenguaje y otras fases de la unidad (deberes o estudio del actor) han generado la unidad didáctica satélite.

Tiempo en minutos: véase sección Deberes

Los estudiantes deben escribir un “plan de dirección” de la escena. Que debe incluir los detalles de todo el montaje.

Fase del ESTUDIO DEL ACTOR

Tiempo en minutos: 20' cada día (60)

<p>Se abre un nuevo tema dentro del apartado de la interpretación: la gimnasia o entrenamiento emocional. Entendemos por gimnasia emocional el entrenamiento psicofísico metódico que engloba a las dos plataformas básicas del actor, la física y la emocional. Este entrenamiento comporta, a su vez, un trabajo rítmico, espacial y temporal que puede realizarse de manera individual y en relación con los compañeros o los objetos. Lo aplicamos a la escena.</p>
<p>Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 60'</p>
<p>Repetimos la escena a partir de los conceptos y ejercicios anteriores. Además, ahora no permitimos a los actores levantar los pies del suelo. Todo debe ser expresado con la voz y la gestualidad del rostro y los brazos. Sólo utilizamos tres grupos de dos actores.</p>
<p>DEBERES Duración prevista:</p>
<p>ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)</p>
<p>Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)</p>

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD 6	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
<p>Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i> </p>	<p>Profesores <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input checked="" type="checkbox"/></p>

Actividades de escritura creative (si procede)	-
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input checked="" type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>La venganza de la momia</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	Interpretación del primer texto del espectáculo "Ejercicios de terror" Interpretación: Los trabajos son realmente satisfactorios. Los alumnos consiguen una solución dramática verdaderamente compleja. Por primera vez afloran los motores emocionales y físicos al servicio de un personaje concreto.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input checked="" type="checkbox"/> EO <input type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	Vid descripción UD.
Estructuras gramaticales y vocabulario	
<u>Estructuras gramaticales</u>	
Vid descripción UD.	

OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input checked="" type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Ritmo, Ambiente, Interacción
OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	<ul style="list-style-type: none"> Alrededor del concepto de muerte: Tradiciones, costumbres, mitos... Las partes de un teatro
Deberes (si procede)	Descripción por escrito del montaje de la escena.
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	-
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	-

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD SATÉLITE Nº 6	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>Vamos a poner en escena el texto de "La momia"</i>
Tipo de unidad	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input checked="" type="checkbox"/>
Objetivos	Ser capaces de dibujar un esquema de dirección de una escena teatral. Para ello: descripción de espacios, movimientos, ... se les pide a los estudiantes que utilicen un mínimo de 10 conectores, 10 verbos con preposición y 5 verbos que expresen un cambio de ánimo.
Número de sesiones	Una clase de tres horas
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO Tiempo en minutos: 30'	- El espacio dividido: se traza una línea imaginaria que divide el espacio de trabajo en dos partes iguales. Todas las personas caminan. El profesor va marcando como pauta de trabajo emociones

	<p>antagónicas, señalando en qué parte del espacio habita cada una. Por ejemplo, alegría en el espacio de la derecha y tristeza en el de la izquierda. Todos los jugadores experimentan la emoción que les corresponde por el lugar en el que se encuentran en ese momento. A medida se acercan a la frontera con la emoción antagónica disminuye la intensidad. A mayor alejamiento, más intensidad. Pueden hablar y deben probar a pasar la frontera y trabajar la otra parte de la dualidad. Al cabo de un tiempo se proponen otras dos emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acciones y emociones: Cada persona elige una frase intrascendente. Todos a la vez, mientras deambulan por el espacio, dicen sus frases y realizan las acciones que en cada momento propone el profesor, en relación con los demás: saludarse, preguntar, suplicar, halagar, alejarse. Cuando se están saludando el profesor puede agregar una emoción: con amor, desprecio, alegría... - Espacio/emoción: El profesor marca el espacio que condicionará las emociones con las que emitiremos la frase que cada persona elija.
<p>INPUT Y PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40 min</p>	<p>Los estudiantes presentan, explicándolas a los compañeros (de pie y sobre el espacio de representación)</p>
<p>Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i> Tiempo en minutos: 30 min</p>	<p>Construcciones con verbos que expresen un cambio de ánimo: "Ponerse nervioso, dar miedo, enfadarse"</p>
<p>Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 30 mins</p>	<p>Se analizan las propuestas de los estudiantes, y entre todos se deciden cuales serían las mejores opciones de montaje. Por votación se escogen tres escenas. El "director" puede elegir el elenco de dos actores que va a interpretar, de nuevo, e texto de "La momia" según su disposición escénica.</p>

Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40 mins	Se muestran tres ejemplos de la escena atendiendo a las propuestas de los tres nuevos directores de escena.
DEBERES (si procede) Duración prevista:	-
ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)	-
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	-
Ficha con la descripción de las actividades actorales/teatrales	-

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD SATÉLITE Nº 6	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input checked="" type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i> 	Profesores <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input checked="" type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input type="checkbox"/>
Actividades de escritura creative (si procede)	Toda la descripción del plan de dirección deben traerla escrita en letra impresa, de manera que cualquier compañero podrá hacer uso de ella.

Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>Vamos a poner en escena la escena de "La momia"</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	Dibujar un esquema de dirección de una escena teatral. Para ello se debe incluir una descripción de espacios, movimientos,... se les ha pedido a los estudiantes que utilicen un mínimo de 10 conectores, 10 verbos con preposición y 5 verbos que expresen un cambio de ánimo.
OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL <i>(Marco común europeo de referencia para las lenguas)</i>	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	Ser capaces de describir un espacio y unos movimientos. Debatir con los compañeros.
Estructuras gramaticales y vocabulario	
<p style="text-align: center;">– Construcciones con verbos que expresen un cambio de ánimo</p> <p>1. Hacerse + adjetivo (sustantivo)</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Se hacen viejos</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Se hicieron ricos explotando a los demás</i></p> <p>2. Ponerse + adjetivo</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Se puso furioso</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Mi madre se ha puesto enferma</i></p>	

<p>3. Volverse + adjetivo</p> <p><i>Se ha vuelto loco</i></p> <p><i>Su padre se volvió un hombre solitario</i></p> <p>4. Quedarse + adjetivo</p> <p><i>Se quedó ciego</i></p> <p><i>Muchos hombres se están quedando calvos</i></p> <p>5. Llegar a ser + adjetivo (sustantivo)</p> <p><i>Llegó a ser famosa</i></p> <p><i>Su hermana llegó a ser imprescindible en la empresa</i></p> <p>6. Convertirse en + adjetivo (sustantivo)</p> <p><i>El agua se convirtió en vino</i></p> <p><i>La rana se convirtió en príncipe</i></p>	
OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input checked="" type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Toma de conciencia del espacio
OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	Introducimos algunos conceptos sobre el escenario: Disposición a la “italiana” o a la “alemana”, líneas de movimiento, profundidades, etc.
Deberes (si procede)	-
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	-
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	-

5.7. Unidad didáctica nº 7: Brujería Antillana

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 7	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>Brujería Antillana</i>
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Objetivos	Aprender y practicar las siguientes funciones del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> ▲ Expresión de deseos y planes de futuro ▲ Expresión del deseo y la sorpresa
Número de sesiones	Dos clases de tres horas
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO Tiempo en minutos: 60 ' (30' cada día)	
<p>Primer día:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sin luz, a oscuras, el actor debe buscar con los ojos cerrados cualquier cosa o persona que le provoque algún sentimiento con el que poder encauzar una historia, a partir de ese momento, creará un contexto situacional, dotando al personaje de emociones y formas que perfilen un buen trabajo interpretativo. – Después del primer ejercicio, y todavía con los ojos cerrados se trabaja como afecta al biorritmo del personaje creado el hecho de que el profesor ponga una música. – Al final, se combinan los contextos situaciones por parejas y se potencia un encuentro dramático por parejas o por tríos. <p>Segundo día:</p> <p>Experimentación: aquí se buscan los apoyos que el actor necesita para enriquecer y matizar sus personajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Simbología animal de los personajes: Se trata de que cada persona asocie su personaje con un animal, en este caso el lobo. Entonces, jugará el animal como tal, con sus movimientos y sonidos característicos. – Imágenes individuales: Cada actor ideará a solas una imagen, partiendo de una frase. Esta imagen no debe estar reaccionada con la obra, tendrá autonomía propia y puede durar unos segundos o unos minutos, con o sin éxito. 	

<ul style="list-style-type: none"> – Ámbito: se propondrán espacios o lugares en los cuales se imagina que pudiera transcurrir la escena. – Emociones: Se trata de pasar el texto varias veces en diferentes sesiones, probando diferentes emociones, una especie de gimnasia emocional para dotarlo de intenciones precisas. Por ello, el trabajo debe tener una clara y decidida implicación física, que unido al aspecto emotivo producirá reacciones psicofísicas. – Juego analógico: establecemos cuál es la esencia de cada escena, el conflicto, los trazos de los personajes, y buscar otras situaciones parecidas a esa realidad desde las cuales buscar otras situaciones parecidas a esa realidad desde las cuales continuar la investigación. – Características físicas: consiste en buscar y fijar dos tics y dos gestos en cada personaje. Es muy importante vigilar una correcta incorporación de los dos. No sirve de nada seleccionarlos y después no utilizarlos.
<p>FASE DE INPUT (adjuntar ficha describiendo el input actoral) Tiempo en minutos: 20 min</p>
<p>Se presenta el nuevo texto -que formará parte del espectáculo- “Brujería Antillana”</p>
<p>Del INPUT a la PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40' el primer día</p>
<p>Lectura en común de la escena. Reflexión sobre el tema. Dudas.</p>
<p>Fase de la PRIMERA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 80 mins (40 each day)</p>
<p>Interpretación de fragmentos del texto por parte de algunos alumnos.</p>
<p>Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i> Tiempo en minutos: 100' (50 each day)</p>
<p>Funciones del lenguaje</p> <p>El texto se Sastre ha alterado para inserir diferentes formas del futuro.</p> <p><u>Estructuras gramaticales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Construcciones de futuro

- **VERBOS REGULARES**

Pron. Personales	Ahorrar	Comer	Sufrir
Yo	Ahorraré	Comeré	Sufriré
Tú	Ahorrarás	Comerás	Sufrirás
Él	Ahorrará	Comerá	Sufrirá
Ella	Ahorrará	Comerá	Sufrirá
Usted	Ahorrará	Comerá	Sufrirá
Nosotros / Nosotras	Ahorrare mos	Comer emos	Sufrir emos
Vosotros / Vosotras	Ahorrar éis	Comer éis	Sufrir éis
Ellos / Ellas	Ahorrar án	Comer án	Sufrir án
Ustedes	Ahorrar án	Comer án	Sufrir án

- **VERBOS IRREGULARES**

Pron. Personales	Haber	Decir	Poder
Yo	Habré	Diré	Podré
Tú	Habrás	Dirás	Podrás
Él	Habrá	Dirá	Podrá
Ella	Habrá	Dirá	Podrá
Usted	Habrá	Dirá	Podrá
Nosotros / Nosotras	Habre mos	Dire mos	Podre mos
Vosotros / Vosotras	Habr éis	Dir éis	Podr éis
Ellos / Ellas	Habr án	Dir án	Podr án
Ustedes	Habr án	Dir án	Podr án

- **USOS DEL FUTURO**

1) El futuro es usado para expresar un estado o condición que tomará lugar en algún punto del futuro, es algo seguro y planificado.

- ▲ *¿Revisarás todos los documentos esta tarde? - Si, lo haré.*
- ▲ *Iremos al sur la próxima semana.*
- ▲ *Habrà una reunión a las 5 de la tarde.*
- ▲ *Saldremos del país por 3 meses.*
- ▲ *Te pasaré a buscar en dos horas.*

2) Para hablar de "predicciones" o probabilidades con relación a situaciones en el presente.

Ejemplos:

Situación: Hay mucho tráfico, los autos avanzan lentamente.

Me pregunto: ¿Habrá un accidente en la carretera?

Situación: Hay mucha gente en la disquera.

Me pregunto: ¿Cantará alguien famoso en la tienda hoy?

- *¿Qué hora será?*
- *¿Quién tocará la puerta a esta hora?*
- *¿Cuándo llegará mi novio?*

• **EXPRESIONES PARA USAR CON EL FUTURO**

Sustantivos femeninos

	semana
	vez
La próxima	primavera
	reunión
	fiesta

Sustantivos masculinos

	año
	semestre
	lunes
	martes
	miércoles
	jueves
El próximo	viernes
	sábado
	domingo
	verano
	otoño
	invierno
	mes

<ul style="list-style-type: none"> • Ir a + verbo infinitivo Esta fórmula también representa una forma de futuro y es la más común. La podemos usar para cosas no planeadas o del momento. Es conocido también como futuro inmediato. <ul style="list-style-type: none"> – <i>Voy a tener una cita hoy por la noche.</i> – <i>¿Vas a comprar algo para la cena?</i> – <i>¡Vamos a bailar!</i> – <i>¿Dónde vas a pasar las vacaciones este verano?</i> – <i>Mis amigas van a ir a la playa este fin de semana.</i> – <i>¿Cuándo vamos a salir otra vez?</i> – <i>Mi hermano va a estudiar un máster.</i> • OTRA MANERA DE HABLAR DEL FUTURO El presente de indicativo también es empleado como futuro. <ul style="list-style-type: none"> – <i>El secretario de la compañía viene a visitarnos para arreglar lo últimos detalles.</i> – <i>Mañana hago una presentación en la universidad.</i> – <i>El avión llega a las 3 de la tarde.</i> – <i>Los libros que faltan para mañana Alejandra los trae.</i> – <i>Esta noche voy a la casa de mis padres.</i>
<p>Descripción de cómo el rincón del lenguaje y otras fases de la unidad (deberes o estudio del actor) han generado la unidad didáctica satélite. Tiempo en minutos: véase sección Deberes</p>
<p>La siguiente unidad se basa en otro texto del espectáculo final</p>
<p>Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 20' cada día (60)</p>
<p>Romper el sentido lógico del texto: para ello el profesor propone cantar el texto, diciéndolo con acentos de los diferentes países, cortando frases y palabras hasta hacerlo ininteligible, a velocidad rápida o lenta y haciendo improvisaciones físicas de estímulo-respuesta, siempre con el objetivo de deshacer cualquier tipo de predisposición mental sobre lo escrito por el autor. A partir de esa deconstrucción, volvemos a plantear la escena con los mismos protagonistas de antes.</p>
<p>Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 40'</p>
<p>Vuelven a representar la escena los mismos estudiantes, atendiendo a las correcciones del profesor de lengua y con la energía del ejercicio que acabamos de hacer, y que nos ha permitido acometer el texto desde otra perspectiva, con más libertad.</p>

DEBERES
Duración prevista: 40'
Se les pide a los estudiantes que lean y trabajen la siguiente escena.
ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD 7	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input checked="" type="checkbox"/> U.D. Satélite <input type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i>	Profesores <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input checked="" type="checkbox"/>
Actividades de escritura creative (si procede)	-
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input checked="" type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>Brujería Antillana</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	Interpretación de fragmentos del texto "Brujería Antillana" de Alfonso Sastre, que formará parte del espectáculo final. El texto ha sido adaptado para que contenga distintas formas verbales del futuro.

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input checked="" type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input type="checkbox"/> INT <input checked="" type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	Vid descripción de la UD.
Estructuras gramaticales y vocabulario	
<u>Estructuras gramaticales</u>	
Vid descripción de la UD.	
OBJETIVOS DRAMÁTICOS	
Tipología dramática	D <input checked="" type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Ritmo, Ambiente, Interacción
OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	-
Deberes (si procede)	Trabajo sobre la siguiente escena.
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	-
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	Vid descripción de la UD.

FICHA DESCRIBIENDO LA UNIDAD SATÉLITE Nº 7	
Idioma	Español
Título de la unidad	<i>Metamorfosis bajo la luna</i>
Tipo de unidad	Satellite Teaching Unit.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de la probabilidad hipotética - Trabajo de personaje y con el compañero
Número de sesiones	2 clases de tres horas
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO Tiempo en minutos: 90 ' (45' each day)	<p>1er día:</p> <p>Se realiza un trabajo de mesa con el texto completo de Ejercicios de Terror de Alfonso Sastre. Hay que entender bien el argumento, los personajes, las propuestas escenográficas, los conflictos dramáticos y conseguir una correcta enunciación y dicción del texto. Para ello se plantean unos cuantos ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una biografía de los personajes y puesta en común para evitar contradicciones. • Biografía física: explicación del por qué de los gestos de cada personaje. • Subtexto: buscar y fijar el mensaje explícito de cada frase. • Razón oculta: es lo que impulsa al personaje para mantenerse fiel a su objetivo. Aquello que cada personaje y solo él, conoce. <p>2º día:</p> <p>Mecanización del texto: La experiencia demuestra que se suele llegar a los primeros ensayos con vicios y errores en la memorización. Uno de los más habituales es que el texto se sabe más o menos bien, mientras se permanece inactivo y concentrado en lo que se dice. Por todo esto proponemos los</p>

	<p>siguientes ejercicios. Los actores habían debido memorizar previamente un fragmento corto del texto propuesto, partiendo de eso, se les propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moverse libremente por el espacio. • Mimar acciones cotidianas: ducharse, afeitarse, comprar en el supermercado, preparar la comida... • Hacer carreras a distinta velocidad... • Bailar coreografías. • Jugar un partido de fútbol.
<p>INPUT Y PRIMERA INTERPRETACIÓN</p> <p>Tiempo en minutos: 20 min</p>	<p>Los profesores y los alumnos comentan y leen la nueva escena. Los alumnos exponen las dudas que han surgido en el trabajo en casa.</p>
<p>Fase del RINCÓN DEL LENGUAJE <i>Este apartado debe incluir los objetivos lingüísticos a practicar. Por ejemplo, funciones del lenguaje, explicaciones gramaticales, adquisición de vocabulario, etc. e información sobre actividades de escritura creativa.</i></p> <p>Tiempo en minutos: 90' (45' cada día)</p>	<p>Reflexiones sobre la escritura del texto. Explicación de la trayectoria del autor.</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué + sustantivo - Cuánto/Cómo + verb - “Si + imperfecto de subjuntivo + condicional - Perífrasis de probabilidad - Ojalá (ojalá que) + subjuntivo
<p>Fase del ESTUDIO DEL ACTOR Tiempo en minutos: 90' (45 each day)</p>	<p>Experimentación: aquí se buscan los apoyos que el actor necesita para enriquecer y matizar sus personajes:</p> <p>1er día:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simbología animal de los personajes: Se trata de que cada persona asocie su personaje con un animal, en este caso el lobo. Entonces, jugará el animal como tal, con sus movimientos y sonidos característicos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes individuales: Cada actor ideará a solas una imagen, partiendo de una frase. Esta imagen no debe estar realcionada con la obra, tendrá autonomía propia y puede durar unos segundos o unos minutos, con o sin éxito. • Ámbito: se propondrán espacios o lugares en los cuales se imagina que pudiera transcurrir la escena. <p>2º día:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emociones: Se trata de pasar el texto varias veces en diferentes sesiones, probando diferentes emociones, una especie de gimnasia emocional para dotarlo de intenciones precisas. Por ello, el trabajo debe tener una clara y decidida implicación física, que unido al aspecto emotivo producirá reacciones psicofísicas. • Juego analógico: establecemos cuál es la esencia de cada escena, el conflicto, los trazos de los personajes, y buscar otras situaciones parecidas a esa realidad desde las cuales buscar otras situaciones parecidas a esa realidad desde las cuales continuar la investigación. • Características físicas: consiste en buscar y fijar dos tics y dos gestos en cada personaje. Es muy importante vigilar una correcta incorporación de los dos. No sirve de nada seleccionarlos y después no utilizarlos.
<p>Fase de la NUEVA INTERPRETACIÓN Tiempo en minutos: 100 ' (50 each day)</p>	<p>Repetimos la escena desde las pautas explicadas en el apartado del Actor's studio cada día, por grupos.</p>
<p>DEBERES (si procede) Duración prevista:</p>	<p>-</p>
<p>ANOTACIONES DIDÁCTICAS (cómo llevar a cabo la sesión en</p>	<p>El hecho de trabajar escenas que luego formarán parte del espectáculo supone una</p>

términos prácticos, herramientas necesarias, etc.)	motivación evidente para los estudiantes.
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	Ficha con la descripción de las actividades actorales/teatrales

FICHA DESCRIBIENDO LAS ACTIVIDADES ACTORALES DE LA UNIDAD SATÉLITE N° 7	
INFORMACIÓN GENERAL	
Idioma	Español
Tipo de unidad	U.D. Principal <input type="checkbox"/> U.D. Satélite <input checked="" type="checkbox"/>
Fuente (<i>Autores</i>) <i>Indicar aquí quién ha generado el input.</i> <i>Aunque se haya adaptado el texto, si la obra es de un autor, indicar aquí su nombre, el título de la obra y el año de publicación:</i> 	Profesores <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma tutelada <input type="checkbox"/> Estudiantes de forma autónoma <input checked="" type="checkbox"/> Adaptación de otro autor editado por los profesores <input type="checkbox"/> Otros autores <input checked="" type="checkbox"/>
Actividades de escritura creative (si procede)	Trabajo en casa de análisis sobre el texto.
Lugar donde se crearon los textos	Fuera de la clase por los profesores <input type="checkbox"/> En clase de forma conjunta <input type="checkbox"/> En clase por los estudiantes <input type="checkbox"/> Deberes de los estudiantes <input checked="" type="checkbox"/>
Título de la actividad	<i>Metamorfosis bajo la luna</i>
Descripción de la actividad Incluir una breve descripción de cómo se ha impartido la clase y cómo han respondido los alumnos a ella.	Trabajo sobre la escena del espectáculo <i>Metamorfosis bajo la luna</i>

OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS	
Nivel del MCERL (Marco común europeo de referencia para las lenguas)	A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input checked="" type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/>
Destreza(s) principal(es) de la actividad Marcar lo que corresponda.	CO <input type="checkbox"/> CE <input type="checkbox"/> EO <input checked="" type="checkbox"/> EE <input checked="" type="checkbox"/> INT <input type="checkbox"/> META <input type="checkbox"/> Comprensión oral, Comprensión escrita, Expresión oral, Expresión escrita, Destrezas de interacción combinadas, Metalenguaje
Funciones del lenguaje (por ejemplo: el lenguaje de los saludos, cómo expresar acuerdo o desacuerdo, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> – Retomamos la narración de hechos del pasado – Secuenciación de actividades futuras – Expresión del deseo y la sorpresa – Expresión de la probabilidad hipotética
Estructuras gramaticales y vocabulario	
<ul style="list-style-type: none"> – Qué + sustantivo <i>Qué vida!</i> <i>Qué hombre!</i> <i>Qué cosas!</i> – Cuánto/Cómo + verbo <i>Cómo llueve!</i> <i>Cuánto corre!</i> – Ojalá (que) OJALÁ + todos los tiempos de SUBJUNTIVO <ul style="list-style-type: none"> - Si es un deseo posible: PRESENTE, PT PERFECTO, PT IMPERFECTO <i>Ojalá llueva.</i> <i>Ojalá haya llegado la carta.</i> <i>Ojalá ayer a mi madre la tocara la lotería.</i> - Si es un deseo imposible: PT IMPERFECTO (presente y futuro), PT PLUSCUAMPERFECTO (pasado) <i>Ojalá lloviera ahora.</i> <i>Ojalá le hubiera tocado la lotería ayer.</i> 	

– **Perífrasis de probabilidad (deber de / tener que + infinitivo)**

Perífrasis de probabilidad: consideramos la acción como incierta pero aproximada o probable. Podemos expresarla:

^ **DEBER DE + INFINITIVO:** *Debemos de ser los únicos que todavía no han llegado* (es posible/probable que seamos los únicos).

^ **TENER QUE + INFINITIVO:** *Tiene que ser muy bonito* (según contexto lo interpretaremos como “obligación” o “probabilidad”).

– **PODER + INFINITIVO:** Puede resultar positivo

Si + imperfecto de Subjuntivo +sust/adj + condicional

• **Si + imperfecto de subjuntivo**

Si tuviera dinero, viajaría a Granada en junio. (Es posible que tenga dinero en junio.

Si **tuviera** dinero, **iría** al cine ahora. (No me es posible ir al cine.)

Estos tiempos parecen mucho más competitivos que cuando usted empezó en Hollywood.
¿Cree que **conseguiría** triunfar si **tuviera** que hacerlo ahora?

También hay situaciones en las que lo que se proclama como condición, definitivamente no se hará realidad.

Si **tuviera** 30 años otra vez, **seguiría** estudiando.

La sustitución del condicional por el imperfecto o el pretérito se considera no normativo o coloquial. Lo mismo ocurre con el uso del condicional en la subordinada, que se puede observar en algunos dialectos o regiones.

‘Si tendría dinero, me quedaría en Valencia’ (NO)

OBJETIVOS DRAMÁTICOS

Tipología dramática	D <input type="checkbox"/> RP <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> IMP <input checked="" type="checkbox"/> D=Dramatización, RP=Interpretación de rol, M=Monólogo, IMP=Improvisación
Destrezas teatrales	Caracterización, Tempo, Estilo y Ritmo

OTRA INFORMACIÓN DE INTERÉS	
Elementos culturales y sociolingüísticos (si procede)	La religión y la brujería
Deberes (si procede)	Trabajo en casa sobre la escena.
Antotaciones didácticas (cómo llevar a cabo la sesión de forma práctica, herramientas, attrezzo, etc.)	
Materiales anexados (texto, vídeo, etc.)	Texto complete de la UD.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almond, M. (2005). *Teaching English with drama: how to use drama and plays when teaching - for the professional English language teacher*. London: Modern English Publishing.
- Arnold, J. (2000). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2009). Affect in L2 Learning and Teaching. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, Vol. 9, pp. 145-151.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: MacMillan Press.
- Crystal, D. (1998). *Language Play*. Chicago: University of Chicago Press.
- Diderot, D. (1994). *La paradoja del comediante*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fonseca, M.C. (ed.) (2002). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Hethmon, R.H. (1998). *El método del actors studio: conversaciones con Lee Strasberg*. Madrid: Fundamentos.
- García Carcedo, P. (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Granada: GEU.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Language: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Mclaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- Nofri, C. (2010). *Guía del método Glottodrama. Aprendizaje de lenguas extranjeras a través del teatro*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubio, F. (ed.) (2007). *Self-esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Scovel, T. (2000). *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- White, L. (1987). Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics*, Vol. 8, pp. 95-110.

LECTURAS RECOMENDADAS

- Bräuer, G. (ed.) (2002). *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport/USA: Greenwood.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*. New York: Basic Books.
- Maley, A. & Duff, A. (2009) [1978]. *Drama Techniques*, 3rd ed., 4th print. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perry, D. & Sinka, I. (1995). Drama in language teaching 1. *Modern English Teacher*, 4(2): 38-40.
- Perry, D. & Sinka, I. (1995). Drama in language teaching 2. *Modern English Teacher*, 4(3): 42-45.
- Schewe, M. (2002). Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence. In Bräuer, Gerd (ed.), *Body and Language. Intercultural Learning through Drama*. Westport, CT: Ablex Publishing, pp. 73-93.
- Schewe, M. & Shaw, P. (eds.) (1993). *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wagner, B.J. (1998). *Educational Drama and Language Arts. What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.