

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación TransferLAELE (ISSN 2792-3401), un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del Proyecto EMILIA [Ref.:058583184-83184-45-517], del proyecto INMIGRA3-CM [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados.

TransferLAELE

ISSN 2792-3401

UNIVERSIDAD NEBRIJA

Comité científico

Dra. Susana Martín Leralta
Dra. María Cecilia Ainciburu
Dra. Juana Muñoz Licerias
Dr. Kris Buyse
Dra. Anna Doquin de Saint Preux
Dra. Mercedes Pérez Serrano
Dra. Ocarina Masid Blanco
Dra. Margarita Planelles Almeida
Dra. Irini Mavrou
Dra. Cristina Herrero Fernández
Dra. Clara Ureña Tormo

Comité editorial

Prof. María Eugenia Flores
Prof. Teresa Simón Cabodevilla
Prof. Luca Bazzi Otero
Dra. Marta Gallego García
Dra. Marta García Balsas

Editado en Madrid por la
Universidad Nebrija

País de publicación
España

Contenidos

Adaptación Lingüística (ATAL) a alumnos saharauis de nivel A2

Autor: Enrique Sánchez Torralba



Autorización:

D. Enrique Sánchez Torralba autoriza a la Universidad Nebrija la custodia del presente trabajo.



ÍNDICE

Resumen	
Abstract	
1. Introducción	11
2. Marco teórico	12
2.1. El inmigrante en España.....	12
2.1.1. La migración en España: datos estadísticos	12
2.1.2. El aprendizaje a través de la inmersión total	14
2.1.3. Legislación sobre la educación al extranjero: Aulas ATAL	15
2.1.4. El rol de la familia de acogida	17
2.1.5. El alumno arabófono en el aprendizaje de la lengua española	18
2.2. El aprendizaje de las emociones	20
2.2.1. La competencia emocional y las emociones básicas	20
2.2.2. Influencia de la educación emocional en el aprendizaje de una lengua extranjera	22
2.2.3. El control de las emociones como herramienta de integración	24
2.3. El enfoque por tareas.....	25
2.3.1. El concepto de tarea en el enfoque	26
2.3.2. El rol del profesor y el alumno en el enfoque por tareas	29
2.3.3. El aprendizaje del léxico a través del enfoque por tareas.....	31
2.3.4. El aprendizaje de la gramática a través del enfoque por tareas	33
2.4. El Teatro Aplicado.....	34
2.4.1. El teatro convencional y la dramatización en la enseñanza	34
2.4.2. El Teatro Aplicado a la enseñanza de Lenguas Extranjeras.....	37
2.4.3. El Teatro Aplicado y el desarrollo emocional	40
2.4.4. El Teatro Aplicado como medio de aprendizaje cultural.....	41
3. Propuesta didáctica	43
3.1. Objetivos de la propuesta didáctica	43
3.2. Descripción del contexto de intervención.....	43
3.3. Grupo meta.....	44
3.4. Temporalización.....	45



3.5. Descripción de la propuesta didáctica	46
3.6. Recomendaciones para su realización en clase.....	49
3.7. Restricciones para su realización.....	49
3.8. Materiales complementarios.....	50
3.9. Sugerencias para trabajar después.....	51
3.10. Evaluación	52
4. Conclusiones	53
Bibliografía	56
Anexos.....	73
I. Libro del profesor: descripción de las tareas	73
II. Libro del alumno: tareas por sesiones.....	88
i. Sesión 1.....	88
ii. Sesión 2.....	92
iii. Sesión 3.....	97
iv. Sesión 4.....	103
III. Informe Individual del alumno.....	105
IV. Evaluación de la unidad didáctica	106
V. Tarjetas de emociones (sesión 1 - tarea 6).....	107
VI. Transcripción de audio (sesión 1 - tarea 7).....	111
VII. Ejemplo de organización para la tarea final	112

Resumen

En este trabajo se lleva a cabo una propuesta didáctica enfocada al aprendizaje de las emociones y de la lengua española por parte de cuatro alumnos saharauis, que se incorporan al ámbito escolar español a través de un proyecto solidario de colaboración humanitaria llamado “Proyecto Madrasa”. Para comprender la relevancia de este planteamiento práctico, se realiza un proceso de revisión sobre la cuestión del aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con la realidad emocional de los aprendientes. El Teatro Aplicado enfocado a la enseñanza de lenguas extranjeras, cuya versatilidad abarca un gran cómputo de técnicas dramáticas, se plantea como una de las herramientas principales para conseguir que, los alumnos aprendan español, mediante la visión pedagógica de un enfoque por tareas. El aprendizaje del idioma español se utilizará como vehículo para conocer, comprender y gestionar las emociones que surgen en cada uno de ellos y en los demás que forman parte de su nuevo entorno, lo que afecta directamente a su capacidad de aprendizaje, crecimiento personal y adaptación a su nueva realidad.

Palabras clave: emociones, idioma español, Teatro Aplicado, enfoque por tareas, aprendizaje, adaptación.

Abstract

This research work focuses on a didactic proposal about the learning of emotions and the Spanish Language carried out through four Saharan students who are introduced to the Spanish school setting by a supportive project of humanitarian collaboration called 'Proyecto Madrasa'. To understand the importance of this practical approach, a review procedure is carried out by the learning issue of foreign languages and its connection with the emotional reality of learners. The Applied Theatre focused on the learning of foreign languages, whose versatility includes a lot of drama techniques, is developed as one of the main tools to ensure that the students learn Spanish, through the pedagogical vision of a task-based approach. The learning of the Spanish language is used as an impeller to learn, understand and manage the emotions of each of them and others who take part in their new environment, affecting directly to their learning ability, personal growth and adaptation to their new reality.

Keywords: emotions, Spanish language, Applied Theatre, task-based approach, learning, adaptation.

1. Introducción

En la enseñanza de idiomas, el docente debe estar preparado no solo para facilitar el aprendizaje de la lengua meta al alumno, sino también para formarlo como persona a través de valores como el compañerismo, el trabajo en equipo y la capacidad de esfuerzo y autoaprendizaje. Tal y como expone Cerrillo Martín (2003, p. 60): “Educar en valores es una misión enormemente difícil. Sin embargo, se trata de una misión irrenunciable”. Este trabajo, basado en un grupo de alumnos procedentes de los campamentos de refugiados del Sáhara Occidental en Argelia, trata de dar respuesta a sus necesidades primarias: aprender español, adaptarse a un nuevo contexto vital y educativo y, por último, a desarrollarse emocionalmente.

El desarrollo de destrezas y competencias personales resultan importantes en el proceso de aprendizaje del alumno. Carmona Cantos (2011, p. 1), expone que “en términos de factores afectivos podemos destacar tres aspectos principales: la actitud, la motivación y la personalidad. Estos tres aspectos se interrelacionan al mismo tiempo que influyen fuertemente en el aprendizaje de un nuevo idioma”. Siguiendo esta línea de pensamiento, este trabajo propone argumentos para defender que aprender un idioma, a través del desarrollo de la competencia emocional, resulta un aspecto fundamental, tanto para el éxito y el rendimiento del aprendiente de la lengua meta como para desenvolverse funcionalmente en una vida en sociedad.

Goleman (2007, citado en Escobar Torres, Domínguez Hernández, y García Cruz, n. d.) defiende la importancia de las habilidades emocionales en la educación de los alumnos. Para él, la manera adecuada en la que se deben trabajar en el aula es mediante la creación de un currículum educativo que albergue, al mismo tiempo, el trabajo de la cognición del alumno y su capacidad de desenvolverse en una vida en sociedad a través de una formación conductual útil.

Esto es, precisamente, lo que se pretende con este proyecto: trabajar las emociones, tarea que se llevará a cabo mediante una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas. Como parte de la propuesta didáctica se van a usar técnicas de Teatro Aplicado, las cuales provocan el desarrollo de “factores extralingüísticos claves como el aumento de la motivación para el estudio de la lengua extranjera, [...] [ofreciendo a los alumnos] una atmósfera relajada, divertida y lúdica en situaciones comunicativas de interacción

con los compañeros y el profesor” (Pérez Gutiérrez, 2004, p. 78). Englobar el aprendizaje en este contexto posibilita el hecho de que los aprendientes descubran y comprendan mejor los rasgos de su propia personalidad, las cuales se encuentran aún en desarrollo, y se encuentren en un contexto donde poder enriquecerse de estructuras y vocabulario que les permitan expresar cómo se sienten.

La estructura de este trabajo consta de tres apartados fundamentales: un marco teórico, una propuesta didáctica y las conclusiones derivadas del proceso de elaboración. El marco teórico recoge la situación del inmigrante en España, donde destaca principalmente la contextualización legal en las aulas españolas y las características del aprendizaje arabófono en ellas; el aprendizaje de las emociones, donde se recoge información sobre su influencia en el aprendizaje y como herramienta de integración sociocultural; el enfoque por tareas, como base de la didáctica; y el Teatro Aplicado, del que se explica su origen, en qué consiste, su aplicación a la enseñanza de idiomas y los roles que desempeñan el profesor y el alumno bajo sus principios. En la propuesta didáctica se especifican los objetivos que se persiguen, se describe el contexto de los alumnos, las características del centro donde se van a llevar a cabo las clases de español y se detallan las secuencias y sus tareas, las cuales se muestran tanto en la versión preparada para el alumno como en la versión desarrollada para que el profesor las lleve a cabo. Por último, las conclusiones recogen las impresiones y reflexiones surgidas en el proceso de investigación y elaboración de los dos apartados anteriores.

2. Marco teórico

2.1 La migración en España

2.1.1 Datos estadísticos

El territorio español engloba gran parte de la Península Ibérica, extensión por la que han pasado multitud de culturas a lo largo de los siglos aportando sus tradiciones culturales y enriqueciendo nuestra lengua.

En España no solo hemos sido huéspedes de otros pueblos y culturas, sino que también hemos experimentado este fenómeno desde el otro punto de vista, ya que

históricamente también fuimos protagonistas de diferentes tipos de migraciones. Los movimientos migratorios más destacados llevados a cabo por españoles que se han producido dentro del territorio nacional corresponden a dos momentos clave en la formación y el desarrollo económico y territorial del país tal y como lo conocemos hoy en día: durante la época de la Reconquista, con el fin de repoblar el terreno ganado a los musulmanes, especialmente en el sur: “La gran emigración campesina hacia las tierras andaluzas y murcianas solo fue efectiva en la segunda mitad del siglo XIII cuando el territorio fue pacificado y los reyes pudieron garantizar la supervivencia de los pobladores” (Expósito Martín, 2011, p. 2-3); y las migraciones rurales del campo a la ciudad que se produjeron del sur hacia las regiones del norte de España a principios del s. XIX, debido al auge de la industria. En referencia a esta última, Martín *et al.* (2012, p. 10) indican “la relevancia que a partir de mediados del siglo XX tuvieron los movimientos internos de población. Estos movimientos supusieron el desplazamiento de una gran masa de mano de obra no cualificada desde las regiones menos desarrolladas hacia las más desarrolladas”. En esta última migración, el País Vasco y Cataluña jugaron un papel importante: “[En Cataluña] de 1916 a 1920, se produjo una primera llegada masiva cifrada en 200.000 personas” (Burbano Trimiño, 2013, p. 52), que continuaría produciéndose durante las siguientes décadas del régimen dictatorial.

Los movimientos migratorios internacionales más relevantes de los últimos cien años se produjeron a lo largo de los años cuarenta, primero hacia Sudamérica y después hacia los países del centro de Europa. Hablando del periodo histórico de las migraciones en España que abarca el s. XX, González López, Lomas Campos y Rodríguez Gásquez (2010, p. 76) indican:

Durante todo el período comprendido entre 1900 y 1974, España ha sido un país emisor de mano de obra cuyos destinos principales eran Latinoamérica (hacia donde salieron más de tres millones y medio de españoles entre 1900 y 1964) y Europa (con más de un millón de salidas entre 1960 y 1974).

Ésta última se produjo tras la apertura de fronteras del régimen, y no solo se promovió para que los españoles tuviesen trabajo en el extranjero y luchasen contra la miseria del periodo de postguerra, sino que también, según Babiano y Fernández Asperilla (2002, p. 4): “La emigración se convertía para el régimen en un instrumento para el restablecimiento de relaciones con las democracias europeas. En ese sentido, fue concebida como una oportunidad para el Estado”.

Actualmente, según el Instituto Nacional de Estadística (2018), España posee una población de 46.659.302 habitantes según el último registro oficial llevado a cabo, de los cuales 4.572.055 son extranjeros.

2.1.2 El aprendizaje a través de la inmersión total en un contexto nativo

A la hora de aprender una lengua en su entorno nativo, Littlewood (1992, citado en Manga, 2006) opina que hay que tener en cuenta tres condicionantes fundamentales: en primer lugar, un aprendiente extranjero se va a encontrar con una exposición a la lengua que no está graduada a conciencia, como ocurre dentro de un aula de idiomas; en segundo lugar, para poder desarrollar la competencia lingüística no hace falta practicar todos los aspectos de la lengua por separado, sino que uno se enriquece con la exposición y el procesamiento interno; y por último, Littlewood apunta que resulta innecesario que los aprendientes sufran correcciones tras sus exposiciones orales.

La alternativa más popular para las personas que no tienen la posibilidad de vivir en un entorno nativo de la lengua que estudian, es acudir a un centro de idiomas o asistir a clases particulares. Pese a ello, y tal y como detallan Richards (2001, citado en Chang Chávez, 2017) y García, Segura y Zamora (1994, citado en Chang Chávez, 2017), aprender un idioma en un contexto formal con libros de texto también conlleva diferentes inconvenientes, destacando que los ejercicios de un libro de texto no reflejan las inquietudes de los alumnos, por tener un carácter generalista; el material es muy previsible y poco original; y que dejan poco espacio a la creatividad, dado que pueden establecer el devenir de la clase de principio a fin sin considerar otros recursos.

Pese a estos aspectos positivos y negativos del aprendizaje en el aula, donde siempre vamos a desarrollar nuestras capacidades si se aprovechan a conciencia los recursos a disposición, el aprendizaje de una lengua extranjera se ve fomentado de sobremanera cuando aprendemos en un contexto real, en un entorno nativo. Navarro Romero (2010) expresa la importancia de la interacción social para el desarrollo cognitivo y la adquisición del aprendizaje de una lengua extranjera, haciendo hincapié en esta idea al recoger el experimento que llevó a cabo Patricia Kuhl, especialista en la adquisición del lenguaje y sus bases neuronales de la Universidad de Washington, mediante el cual se quería comprobar la influencia de la interacción directa con hablantes nativos en comparación con situaciones donde el *input* de la segunda lengua se recibiese exclusivamente a través de material audiovisual: con películas.

Los resultados determinaron que los niños que tuvieron contacto directo con los nativos mejoraron significativamente su aprendizaje fonético con respecto a los niños que solo visualizaron y escucharon las películas en versión original. Pese a la mayor velocidad de adaptación a la comprensión de la lengua por parte de los aprendientes, mediante la interacción en un contexto nativo con respecto a los aprendientes que desarrollan los procesos de adquisición de la segunda lengua en un ambiente académico, Navarro Romero (2010) opina que no se debe llegar a un extremo a la hora de rechazar o escoger cualquiera de estas alternativas, dado que ambas poseen ventajas e inconvenientes.

Los aprendientes del “Proyecto Madrasa”, quienes no solo disponen de las aulas ATAL para encontrarse con el aprendizaje de la lengua española en un ambiente académico, sino que también viven en España y están en contacto con el idioma tanto en casa como en el centro educativo, pueden disponer de las ventajas que suponen ambos contextos, lo que facilitará a pasos agigantados su proceso de aprendizaje y adquisición.

Retomando los factores que influyen en cualquier proceso de aprendizaje, estos aprendientes también están expuestos a las características socioculturales específicas del entorno nativo, las cuales no siempre se pueden recrear fielmente en el aula, pero donde sí es posible estudiar las características culturales generales del país o países donde se habla la segunda lengua de estudio.

Este es un detalle que, bien gestionado mediante el aprendizaje de las emociones y su gestión, juega a favor de los aprendientes y su aprendizaje de la lengua, ya que la interacción con la cultura y la sociedad nativa en su propio contexto vital, enfocada desde el punto de vista de la adaptación, el bienestar y el desarrollo personal y social reforzarán la motivación, la cual afectará inevitablemente de manera positiva el rendimiento en las aulas ATAL, en las clases convencionales del centro educativo y en la creación de lazos con otras personas más allá del ambiente del hogar de adopción temporal.

2.1.3 Legislación sobre la educación al extranjero: Aulas ATAL

En la actualidad, el marco legislativo con respecto a la situación de los extranjeros menores de edad en España y sus derechos educativos recogido en el artículo 9 de la

Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre publicada por la Jefatura del Estado (2000, p. 9), declara que:

Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza posobligatoria. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles.

El acceso a la educación, por tanto, está garantizado para todos aquellos extranjeros menores de edad que se establezcan en el territorio español.

En Andalucía, Comunidad Autónoma donde van a residir los componentes del grupo meta sobre el que se basa el desarrollo de la unidad didáctica que se detalla en este trabajo, también se llevan a cabo diferentes proyectos educativos para atender las necesidades de este alumnado. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), con presencia en los centros de carácter público, son una referencia en cuanto a la integración sociocultural de los extranjeros que llegan a Andalucía y se integran en el sistema educativo español, ya que con su programa promueven el mantenimiento de la cultura originaria de los estudiantes al mismo tiempo que fomentan el aprendizaje de la lengua como medio para la adaptación social y académica de los alumnos. Las aulas ATAL “fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas” (ORDEN de 15 de enero de 2007, p. 8), a la vez que:

El profesorado encargado de la tutoría, con asistencia de los profesionales de la orientación, deberá realizar una exploración inicial con el fin de conocer el nivel de competencia lingüística del alumnado inmigrante matriculado en el Centro. Para ello, deberán tenerse en cuenta las equivalencias con los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Este programa de adaptación e integración abarca un gran número de ámbitos, dando mucha importancia al intercambio cultural entre los alumnos nativos y los extranjeros al fomentar las raíces culturales de cada uno. Esto es un detalle para tener en cuenta, ya que muchísimas veces la falta de comprensión de las realidades sociales y culturales de los países de origen de los alumnos extranjeros por parte de los nativos conlleva a un posible rechazo dentro del aula, lo que se extrapola inevitablemente a las relaciones de los nuevos alumnos fuera del aula.

2.1.4 El rol de la familia de acogida

La familia es un pilar fundamental sobre el que se apoya un alumno a la hora de afrontar las diferentes etapas de desarrollo personal y académico de su vida. Históricamente, las relaciones entre el centro educativo y los tutores/padres de los alumnos han separado sus competencias educativas: la familia se encargaba de educar en valores, mientras que la educación reglada se encargaba de la enseñanza de la lengua y demás áreas fundamentales de conocimiento. López Micó (2016, p. 253) expone este hecho, definiendo el proceso de educación familiar como:

[...] el proceso mediante el cual las generaciones adultas contribuyen al desarrollo personal y a la socialización de los menores. Los contenidos del proceso han variado en cada época y cultura, como también ha ido variando el nivel de participación familiar, a veces, casi exclusivamente reservado a los padres y familiares más directos y otras compartido con la escuela y con otros agentes sociales.

López Micó (2016, p. 255) indica que la falta de colaboración en el proceso de enseñanza se ha empezado a corregir con respecto al modelo de enseñanza tradicional debido, entre otros motivos, por la realidad de la sociedad en la que vivimos en la actualidad:

El mundo actual presenta un nivel de exigencias a la educación familiar y escolar que reclama la preparación y formación de un nuevo estilo educador basado en un aprendizaje para vivir en comunidad, a la que padres y profesores están llamados a responder con el compromiso y experiencia para atender a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de los niños y todos los implicados en la comunidad educativa.

Esto cobra especial importancia aplicándolo al caso sobre el que se fundamenta este proyecto, donde la colaboración y la responsabilidad educativa entre el profesor y las familias de acogida es fundamental. El *feedback* de información, e incluso la puntual colaboración en dinámicas especialmente diseñadas en jornadas señaladas por parte de los padres, puede favorecer que los alumnos ganen confianza con respecto a las personas con las que conviven en casa. Al mismo tiempo, los padres pueden tener una labor de refuerzo en una línea continuista con respecto al trabajo que se realiza en las aulas ATAL (donde se va a enseñar la lengua española dentro del contexto educativo formal), siempre bajo la previa supervisión de materiales por el profesional docente, el cual podría facilitar a la familia.

Además, en el proceso de enseñanza de la lengua, los padres/tutores adoptivos muchas veces se encuentran con la dificultad de no saber actuar de la forma que requieren los aprendientes bajo su custodia. Según López Mico (2016, pp. 254):

El papel de la familia en el proceso educativo familiar no siempre es responsable y pensada. Algunos padres, con independencia de su formación cultural no han recibido o no han buscado la información básica que les permita planificar y dirigir la educación de sus hijos y prevenir las posibles dificultades en la evolución. Hay estudios que aseguran que pocas familias recurren a padres, familiares o amigos para consultar e informarse sobre dificultades, pero solo cuando estas ya han aparecido y presentan suficiente gravedad.

Si tenemos en cuenta que, en el contexto de adopción temporal en el que se basa el proceso educativo de los aprendientes protagonistas de este trabajo, no existen lazos sanguíneos directos ni un historial significativo de relaciones afectivas previas que conecte a los estudiantes del “Proyecto Madrasa” con sus padres/tutores temporales para crear un clima de pleno entendimiento, la colaboración y el intercambio de información sobre la planificación, las actividades y la posibilidad de interacción en forma de apoyo y participación tanto en el centro como desde casa puede resultar un enriquecimiento fascinante para los tutores/padres temporales de estos alumnos, ya que ayudarán a estrechar lazos y llevar la enseñanza del idioma más allá del territorio del aula de una manera eficaz para el desarrollo de sus capacidades comunicativas.

2.1.5 El alumno arabófono en el aprendizaje de la lengua española

Para hablar de alumno arabófono hemos de tener claro que, tal y como expone Salgado Suárez (2016), el concepto de lengua árabe no refleja una única lengua común que comparten todos los hablantes de una comunidad, sino que se refiere a la existencia conjunta de los dialectos maternos diferentes en cada región y al árabe moderno, el cual se estudia en un contexto académico. Esta aclaración, tal y como explica Salgado Suárez (2016), se debe a que existe un malentendido general cuando hablamos de la lengua árabe interpretándola como una única lengua común a todas las comunidades arabófonas, cuando en realidad no se tiene en cuenta el fenómeno de la diglosia, característico de la lengua árabe. Lo que afirma Salgado Suárez (2016, p. 4) es que la lengua árabe “es el rasgo lingüístico que caracteriza a la comunidad arabófona frente a otros grupos de hablantes”. Por tanto, los errores que un alumno arabófono tendrá a la hora de aprender y producir en español surgirán de la transferencia entre su lengua materna (el dialecto del árabe de su región), su lengua académica (el árabe moderno

que estudian en las escuelas) y, si existiese conocimiento por parte de los aprendientes, de las estructuras de alguna lengua europea de la época colonial.

Santos de la Rosa (2014) recoge una lista de los errores más frecuentes que un estudiante de lengua árabe puede llegar a cometer, siempre dejando claro que no establecen un patrón exacto, debido a la influencia de las posibles segundas lenguas que conozcan los aprendientes y su influencia gramatical en el aprendizaje del español.

Estos errores son los siguientes:

- Problemas a la hora de diferenciar los fonemas /e/-/i/, /o/-/u/, /p/-/b/.
- Pronunciar la letra “ñ” supone una dificultad considerable.
- Errores de género cuando la misma palabra corresponde a diferente género en ambos idiomas.
- Los verbos ‘ser’ y ‘estar’ conforman un único verbo en la lengua árabe.
- Los pronombres siguen un orden diferente: 1.^a y 2.^a, 1.^a y 3.^a, 2.^a y 3.^a; mientras que en español siempre dejamos la primera persona al final a la hora de contar un suceso con otra/s persona/s.
- No diferencian entre mayúsculas y minúsculas, pudiendo alternarlas aleatoriamente en el momento de escribir.
- No usan las comas y añaden “y” para separar todos los elementos en una frase, tal y como se hace en la lengua árabe.
- Las exclamaciones e interrogaciones no las marcan debidamente, solo al final.

Rivera (2011, n.d.) añade la dificultad que los alumnos arabófonos tienen al utilizar las preposiciones, ya que “el régimen preposicional árabe no se corresponde con el español”, poniendo como ejemplo la preposición árabe *fi*, -f o fi-, la cual se corresponde a la preposición ‘en’ (lugar y tiempo) pero también puede usarse como ‘dentro’, ‘a’, ‘sobre’ y ‘entre’.

Amador López y Rodríguez (2012, n.d.), indican que también les resulta difícil hacer una distinción en el uso de los pretéritos imperfecto e indefinido, debido a que “el pasado - para los alumnos arabófonos- es un tiempo perfecto y redondo, marcado por una única conjugación, y en el que partículas auxiliares permiten el uso del pretérito perfecto simple y el pluscuamperfecto en algunas ocasiones”. Además, añaden que los alumnos

arabófonos tienden a confundir sus vocales breves con nuestro sistema de acentuación, error provocado por la similitud en la grafía que éstas poseen en su versión escrita, aunque su escritura se produzca en ocasiones muy específicas.

No es menos importante destacar el papel fundamental que tenemos los propios profesores a la hora de enseñar el español a alumnos de procedencia árabe, pues muchas veces pecamos de un desconocimiento profundo en cuanto a la religión que profesan, costumbres generalizadas y visión de la realidad social, o creemos saberlo basándonos en tópicos adquiridos e implantados en nuestra sociedad europea a lo largo de generaciones. Santos de la Rosa (2014, p. 191) opina que:

Quando un profesor de español como lengua extranjera (ELE) comienza a dar clase a un grupo de alumnos de una cultura y lengua que desconoce, recopila información que le ayudará a salvaguardar diversos problemas, ya sean gramaticales, fonéticos, multiculturales, etc. Pero cuando se enfrenta al reto de trabajar con un perfil de alumno que puede resultar complejo por el desconocimiento etnolingüístico que tiene de él, el esfuerzo tendrá que ser mayor para alcanzar una culminación positiva de su labor. Este hecho sucede generalmente cuando se trabaja con un alumno árabe, debido a las características gramaticales de su lengua y por el halo de exotismo orientalista que posee su cultura para el resto del mundo.

2.2 El aprendizaje de las emociones

2.2.1 La competencia emocional y las emociones básicas

En primer lugar, hemos de tener claro qué es una competencia. Históricamente el concepto de competencia se atribuía a la capacidad de un individuo a la hora de desempeñarse con éxito en situaciones diversas en el ambiente laboral. Tal y como expresa Mulder (2007, p. 8): “Podemos afirmar que [el concepto de competencia] tiene solo dos significados esenciales, que es autoridad (es decir, ostentar la responsabilidad, la autorización o el derecho a decidir, producir, prestar servicio, actuar, ejercer o reclamar) y capacidad (es decir, poseer los conocimientos, las aptitudes y la experiencia para ejercer)”.

En palabras de Bisquerra y Pérez (2007, p. 63), la competencia es "la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia". Tras analizar este concepto, podemos aplicar este término al ámbito educativo y al aprendizaje, conceptualizando el término competencia como el conjunto de habilidades

y destrezas que permiten el desarrollo de la adquisición de nuevos conocimientos y sus procesos de forma adecuada.

Las emociones y los efectos que producen en los sujetos y en su capacidad de aprendizaje han sido estudiadas a lo largo de los años mediante diferentes estudios científicos. Goleman (1996), tras resumir e investigar las publicaciones científicas previas sobre este tema, estableció seis emociones básicas: la tristeza, el miedo, la ira, el asco, la alegría y el enfado. Sin embargo, esta no es la única teoría sobre el número de emociones básicas existentes. Ekman y Friesen (1978, citado por Karl-Gustav, 2017), considerados como unos de los psicólogos más importantes del último siglo, establecieron el número de emociones básicas en 6, siendo estas: ira, asco, miedo, alegría, tristeza y sorpresa.

Años más tarde, Robert Plutchik (1980, citado en Díaz y Giores, 2001) estableció un sistema muy elaborado de clasificación, mediante el cual determinó que existen 8 emociones primarias: alegría, anticipación, ira, aversión, tristeza, sorpresa, miedo y confianza. Éstas se recogen en lo que él denominó “la rueda de las emociones”, mostrando cada emoción básica frente a su contraria. A su vez, este sistema estaba diseñado para mostrar una interrelación lateral entre emociones que daba lugar a sentimientos frutos de la mezcla, el objetivo principal de Plutchik: demostrar que las emociones no son como una roca, sólidas, sino más bien como el agua, líquidas: su combinación da lugar a emociones secundarias.

Para completar esta elaborada presentación, Plutchik otorgó a cada emoción primaria un color diferente, los cuales aumentaban o decrecían de intensidad junto con las propias emociones si se acercaban o se alejaban con respecto al centro de la rueda.

Aquí puede visualizarse la rueda de Plutchik (Pico, 2016):

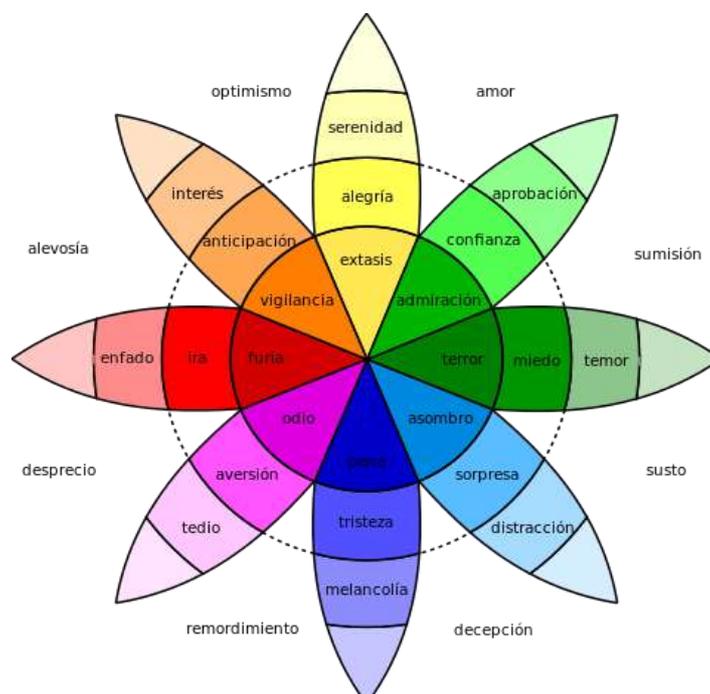


Ilustración 1: La rueda de las emociones, de Robert Plutchik (1980)

En el siguiente apartado se profundizará más tanto en el término emoción, como en la forma en la que afectan a las capacidades de adquisición de una segunda lengua o cualquier otro tipo de conocimiento.

2.2.2 Influencia de la educación emocional en el aprendizaje

Antes de introducirnos en la influencia que las emociones tienen sobre la capacidad de aprendizaje de cualquier aprendiz, y tras haber esclarecido cuáles son las emociones catalogadas como “básicas”, es necesario andar con cautela y tener en cuenta que “casi todo el mundo piensa que sabe lo que es una emoción, hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger, Jones y Jones, 1962, citado en Chóliz, 2005, p.3). Llegados a ese punto de reflexión, es importante asegurarse de que no tenemos dudas a la hora de responder la siguiente pregunta: ¿es lo mismo una emoción que un sentimiento?:

Según Collell y Escudé (2003), un sentimiento es lo que sentimos tras nuestro propio análisis de las experiencias que vivimos, las cuales están sujetas a una evaluación que depende de nuestros propios criterios del bien y del mal, lo que nos permite actuar o no (dependiendo de la voluntad de cada individuo) en consecuencia de estas con la certeza

del conocimiento de su origen. Entonces, ¿qué es una emoción?: un sentimiento incontrolable, espontáneo, que surge sin control ni análisis y no perdura demasiado tiempo desde que aparece. Además, las emociones conllevan respuestas físicas visibles por el individuo o por los demás. Por ejemplo, pueden suponer que alguien se ruborice ante una situación comprometida, que nos palpite fuertemente el corazón debido a un susto, que nos quedemos pálidos ante una imagen sangrienta, etc.

Hemos de ser conscientes de la importancia que tienen las emociones positivas y negativas en el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia, y en especial de una lengua extranjera, lo que sin duda es motivo suficiente como para llevar la enseñanza emocional también al aula de ELE. Goleman (2007, citado en Escobar Torres, Domínguez Hernández, y García Cruz, n.d., p. 32) “propone integrar dentro de las aulas la emoción y cognición dado que las emociones pueden influir en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes”.

Según Fredrickson (2001), las emociones positivas pueden jugar un papel fundamental en cada individuo, ya que pueden recuperar el terreno en todos los ámbitos del ser humano (físico, mental y espiritual) que las emociones negativas han ido ganando a lo largo de las experiencias negativas que cada uno ha vivido, cuyos efectos provocan la incapacidad de desarrollar procesos de memorización de manera efectiva, son causantes de desórdenes de ansiedad y afectan directamente a la motivación.

Leoux (1999, citado en Timoneda Gallart, 2012, p. 7) estudió sobre cómo los seres humanos procesamos el dolor, y sus resultados han sido de gran utilidad en el estudio de la relación emoción-cognición en el aprendizaje:

Ledoux nos dice que cuando un estímulo es percibido por nuestro cerebro, antes de que nuestro director de orquesta (proceso cognitivo de planificación) se percate de él, ya se han puesto en funcionamiento las estructuras relacionadas con el procesamiento emocional, es decir, el sistema límbico y, en concreto, la amígdala. Esta estructura tiene como misión fundamental captar si el estímulo en cuestión “es potencialmente peligroso o doloroso para la persona”. En caso afirmativo, la amígdala desencadena una conducta de protección que podemos tildar de provocativa, exagerada e incongruente. Lo que es llamativo es que se produce de manera automática e inconsciente y siempre tiene lugar antes de que se ponga en marcha el funcionamiento cognitivo pertinente; consecuentemente, se deriva de ello lo que denominamos bloqueo emocional.

Por lo tanto, podemos deducir que las emociones positivas dentro del aula de ELE tienen una repercusión clara en cuanto a los resultados que tanto el profesor como los alumnos

esperan conseguir en el transcurso de las lecciones: acabar con la frustración ante la dificultad, motivar ante los retos del aprendizaje, desestresar a la hora de expresar de forma oral los conocimientos adquiridos y mejorar el autoconcepto y la autoestima de los aprendientes. Además, una buena comprensión de las capacidades emocionales propias y del dominio de éstas, permitirá a los aprendientes desenvolverse mucho mejor dentro del aula con los demás integrantes de la clase, debido a que si estos conocen los efectos que las emociones positivas y negativas provocan en sí mismos, se harán más tolerantes, solidarios y colaboradores con los demás, además de tener una mejor actitud ante los fallos y los aciertos que se produzcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. García Retana (2012, p. 107) también llega a esta conclusión, afirmando que:

La cognición y la emoción constituyen un todo dialéctico, de manera tal que la modificación de uno irremediamente influye en el otro y en el todo del que forman parte. Por ello en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos.

2.2.3 El control de las emociones como herramienta de integración

Conocer, reconocer y aprender a gestionar las emociones se convertirá no solo en un peldaño hacia la propia construcción de la personalidad y el autoconocimiento, atendiendo al principio de cualquier buen docente de fomentar una educación integral de las personas, sino una herramienta perfecta para entender cuándo una discrepancia conductual provocada por las diferencias culturales de su región de procedencia y el nuevo entorno producen rechazo, aprobación u otras consecuencias fundamentales para la comunicación. Tal y como expone González García (2015, p. 104): “Sería positivo ir enseñando progresivamente a niños y niñas a poner nombre a las emociones básicas, a captar los signos de expresión emocional de los demás, a interpretarlas correctamente, asociarlas con pensamientos facilitadores de actuaciones adecuadas, y a controlarlas”.

Vivas, M. (2003, citado en Escobar Torres, Domínguez Hernández, y García Cruz, n.d., p. 34), establece que: “Al carecer de estabilidad emocional, careceremos también del ambiente interior – es decir la fuerza interior - imprescindible para desarrollar las destrezas y habilidades que determinan el éxito”. Entender esto es absolutamente primordial, pues de nada sirve el lenguaje si no podemos usarlo de manera correcta

atendiendo a las costumbres conductuales y verbales formales e informales de la nueva sociedad donde están establecidos.

Por lo tanto, tal y como expresan Martín Peris y Sans Baulenas (2008), para conseguir una adaptación lo más temprana posible al entorno, hacer amigos con los que practicar lo aprendido en las aulas ATAL y para aprovechar eficazmente el *input* auditivo y gráfico que encontrarán en el hogar y en el propio colegio, los alumnos han de entender las emociones y sentimientos de los demás, al mismo tiempo que las consecuencias físicas y sentimentales en ellos mismos, cuándo y cómo gestionarlas y el por qué.

2.3 El enfoque por tareas

Este enfoque metodológico de enseñanza de lenguas extranjeras surgió en la segunda mitad del s. XX, afirmando Casquero Pérez (2004, p. 191) que “no es más que la evolución natural” del enfoque comunicativo. El motivo de esta evolución se debe al “intento de dar al “Enfoque Comunicativo” una organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional: la tarea comunicativa” (Gil Peña, 1999, p. 128).

Esta predisposición a dar un paso más en lo que hasta ese momento era un enfoque de éxito surgió a raíz de la opinión crítica de los estudiosos de la lingüística, quienes criticaban que el enfoque comunicativo no había reparado en profundidad en los mecanismos de selección del léxico y en la estructuración de los contenidos lingüísticos (Cantero García, 2011). Al establecerse como una evolución del enfoque comunicativo, guarda muchas similitudes con éste, ya que “los alumnos se ven involucrados en actividades en las que deben llevar a cabo funciones comunicativas y usar la lengua objetivo” (Prieto Molina, 2017, p. 58).

Según Moreno García (2011), el objetivo principal de este enfoque es “fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción”, afirmando, como Prieto Molina (2017), la principal similitud del enfoque por tareas con el resto de los enfoques comunicativos.

Martin Peris y Sans Baulenas (2008, p. 5) también indican la principal diferencia entre los enfoques comunicativos y el enfoque por tareas: la forma de llevarlos a cabo. En el enfoque por tareas “se parte de actividades de uso, y en ellas hacen acto de presencia

las unidades resultantes de los análisis lingüísticos”, al contrario de lo que sucede con los enfoques comunicativos anteriores, los cuales parten de un análisis previo de la lengua, mediante el que se extrae las unidades lingüísticas más convenientes en función de la necesidad del aprendiente, y a raíz de un conjunto de unidades lingüísticas seleccionadas a conciencia, se comienza a organizar el aprendizaje, generando unidades didácticas y, por último, creando actividades para trabajar estas unidades lingüísticas o unidades nociofuncionales, tal y como se las denomina en el enfoque comunicativo.

Por tanto, el objetivo común de los enfoques comunicativos y el enfoque por tareas es el de lograr la comunicación eficaz del aprendiente en situaciones de la vida cotidiana, con el propósito de que el alumno se desenvuelva en situaciones corrientes con un lenguaje de uso regular que sea funcional en el acto comunicativo de la realidad; lo que también indica Estaire (2011, p. 4), quien defiende la idea de que “el aprendizaje mediante tareas se basa en el principio de aprender para el uso a través del uso”.

Para lograr este propósito, tal y como añade Lozano Ibáñez (2015), las unidades didácticas que se sustentan bajo las premisas de este enfoque se compondrán de pretareas o tareas preparatorias, las cuales aumentarán de complejidad progresivamente hasta llegar a la tarea final, que recogerá todos los conocimientos y pondrá a prueba a los aprendientes, para la cual ya estarán preparados gracias al proceso seguido y progreso conseguido en las pretareas.

No hay que olvidar que el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, pese a sus diferencias, no son enfoques diferentes. Cantero García (2011, p. 139) asegura que:

El “enfoque por tareas” no es un modelo independiente del método comunicativo; antes, al contrario, es una opción dentro del mismo. Opción que contribuye a que muchos profesores de lenguas extranjeras orienten sus clases hacia la realización de tareas muy prácticas y bien conectadas con los intereses de sus alumnos/as.

2.3.1 El concepto de tarea desde el enfoque

Según el Marco Común Europeo de Referencia, MCER (2002, p. 9): “hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto”. Nunan (1989, citado en Zanón, 1995) cree que las tareas se centran en el significado

por encima de la forma y están destinadas a conseguir que el alumno realice una interacción y una comunicación en la segunda lengua, por lo que están focalizadas al trabajo en clase. Lázaro (1998, p. 296), tras hacer una reflexión sobre las diferentes definiciones que han realizado multitud de autores sobre qué es una tarea, llega a la conclusión de que cualquier definición cumple con un mensaje común:

Los estudiantes tienen que “hacer algo”, el objetivo que tienen que alcanzar en su aprendizaje es rellenar un impreso, etc. Se trata de poder responder a necesidades que se le plantean cotidianamente al estudiante y para las que se supone estará motivado, ya que son las actividades que ocupan su tiempo.

Un concepto básico de este enfoque metodológico es que las tareas tienen un principio y un final dentro del aula, pero son trascendentales a ésta: las tareas tratan de recrear la realidad a través de discursos lo más reales posibles o que reflejen la realidad, con el fin de desarrollar la capacidad de los aprendientes de desenvolverse con naturalidad en el mundo real ante problemas y situaciones cotidianas. Bercellós Morante y Domínguez Núñez (2006) también ratifican estos objetivos, afirmando que usar la lengua a través de las tareas para realizar un aprendizaje lleva a los aprendientes a aprender de manera natural.

Martín Peris y Sans Baulenas (2008) comentan sobre la importancia que tienen las tareas como plataforma, a través de las cuales el profesor introduce al alumno en situaciones comunicativas donde encuentran herramientas que les permiten satisfacer sus inquietudes de la vida real, indicando que las tareas están dirigidas a conseguir un resultado concreto, y para satisfacer las necesidades comunicativas de los aprendientes hay que delimitarlo con precisión para que puedan introducirse en una unidad didáctica.

Tal y como afirma Lozano Ibáñez (2015), las tareas siguen una progresión ascendente en cuanto a su progresión en la búsqueda del objetivo o los objetivos que se pretendan alcanzar.

Las continuas investigaciones sobre el enfoque por tareas y el análisis de su puesta en práctica ha provocado que las tareas que preceden a la tarea final se desglosen y se denominen de diferentes formas según los objetivos o la utilidad que tengan en el proceso. Las principales son:

- **Tareas pedagógicas** (Cantero García, 2011; Roca, Valcárcel y Verdú, 1990), también nombradas **tareas formales** (Robles Ávila, 2004), **tareas gramaticales** y **actividades posibilitadoras de aprendizaje**.

Estas tareas “tienen como finalidad que los alumnos/as dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, funcionales, etc.) necesarios para la realización de tareas comunicativas” (Cantero García, 2011, p. 142). Según Roca de Larios, Valcárcel Pérez y Verdú Jordá (1990), hay dos tipos de tareas pedagógicas, las cuales se organizan en “tareas de aprendizaje” y “tareas comunicativas”:

- **Tareas de aprendizaje** (Roca de Larios, Valcárcel Pérez y Verdú Jordá, 1990), también llamadas **tareas preparatorias** (Bercellós Morante y Domínguez Núñez, 2006) o **tareas posibilitadoras** (Gómez del Estal, 2004).

Bercellós Morante y Domínguez Núñez (2006, p. 185) las definen como tareas “de carácter integrador y productivo, (...), y permiten las intervenciones activas de todos los que están involucrados en su realización”.

Según Gómez del Estal, (2004), las tareas posibilitadoras otorgan herramientas lingüísticas a los estudiantes con las que poder llevar a cabo la realización de tareas de comunicación, por lo que cumplen la función previa a estas:

- **Tareas comunicativas**

Según Cantero García (2011), lo que pretenden estas tareas es que el alumno se comunique de forma real en la lengua meta cuando esté en el aula.

Gómez del Estal (2004, p. 6) redacta alguna de sus características principales:

- Implican a todos los alumnos en la comprensión, producción o interacción [de la segunda lengua].
- La atención de los estudiantes se centra más en el significado que en la forma.
- Tienen una estructura con un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro, un objetivo concreto, un contenido concreto y un resultado concreto.
- Su desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor/a y los alumnos/as.
- Reproducen situaciones de la vida cotidiana

– Tarea final

La tarea final es el último escalón de una secuencia basada en el enfoque por tareas, y es importante que los objetivos de comunicación que se pretenden evaluar en la unidad didáctica se vean reflejados en ella, con el fin de facilitar si se han alcanzado o no (Zanón, 1990, citado en Gómez del Estal, 2004). Esto es importante según Gil Peña (1999), debido a que la tarea final, al igual que el resto de tareas que la preceden, trata de plasmar procesos comunicativos reales que cumplan con el objetivo del enfoque que las ampara, que es precisamente ese: exponer al alumno a la realidad, a sus necesidades del día a día, a la comunicación útil con el objetivo de desarrollar técnicas y adquirir recursos con los que hacer frente a las diferentes situaciones a las que los aprendientes de una lengua extranjera se enfrentan fuera del aula.

2.3.2 El rol del profesor y el alumno en el enfoque por tareas

En el enfoque por tareas, tanto el profesor como el alumno tienen mucha relevancia:

- **El profesor**

Además de fomentar el aprendizaje de la lengua y de tener claros los contenidos a trabajar en cada nivel, deberá promover la autonomía de los alumnos, enseñarles estrategias que les permitan aprender a aprender, fomentar la importancia del conocimiento cultural y del trabajo en equipo, tal y como indica Méndez Holguín (2007, p. 55):

El *Task-based approach* requiere de maestros activos, dinamizadores del conocimiento que guíen a sus estudiantes y desarrollen para ellos habilidades y destrezas en el trabajo de la enseñanza de la lengua, reconociendo problemas de aprendizaje y generando estrategias en torno a este método y al nivel escolar de los aprendices.

García, Prieto y Santos (1994, p. 73) argumentan que “el profesor abandona su papel central y se convierte en corresponsable con el alumno, en facilitador y organizador de los recursos, en animador y estimulador del trabajo en los grupos, monitorizando y reconduciendo las actividades hacia los objetivos propuestos”.

Al mismo tiempo, estos autores destacan que el contenido lingüístico que se trabaja en cada sesión depende única y exclusivamente de la decisión del profesor. Esto es muy importante, ya que tal y como se detalla a continuación, el alumno debe ser partícipe de las decisiones que engloben su aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que el profesor tome la decisión final en algunos casos queda justificada siempre y cuando el profesor haya analizado la situación de los aprendientes y sus preferencias, tanto en el aprendizaje como en el contenido de este.

- **El alumno**

Es el actor principal en este enfoque metodológico. Según Méndez Holguín (2007, p. 56): “dentro del *task based approach* el estudiante debe ejercer un rol activo, autónomo y participante para alcanzar los logros propuestos en cada tarea”. Siguiendo esta línea, el alumno, al ser el agente más importante del aprendizaje, también adquiere un grado de responsabilidad en cuanto a su propio desarrollo. García, Prieto y Santos (1994) especifican que el alumno adquiere responsabilidad, y ésta se demuestra a la hora de ejercer su derecho a la negociación de las decisiones que van a afectar directamente al proceso en el que se involucra.

El alumno que acepte este sistema de enseñanza deberá ser consciente de su propósito, de si encaja con lo que él espera de su proceso de aprendizaje: el compromiso con las dinámicas de clase dependerá más que nunca de su figura, puesto que no sucederá nada en clase con lo que él no esté previamente de acuerdo. Basándose en los trabajos de Breen en 1987 y Nunan en 1988; Roca, Valcárcel y Verdú (1990, p. 13) exponen, en sintonía con la opinión antes mencionada de García, Prieto y Santos (1994) y en referencia al nivel de participación del alumno, que:

-Su participación- no significa que sean ellos los que decidan la planificación, implementación y evaluación de un programa de lengua, pero sí que se tengan en cuenta sus intereses y motivaciones, tanto al seleccionar el input como en el desarrollo de la tarea, y que sean conscientes del por qué, y el cómo, y que vean la conveniencia de ello, todo lo cual los llevará a participar más activamente en la construcción de su propio aprendizaje.

En definitiva, y siguiendo la línea de opinión de Gil Peña (1999), tanto los profesores como los alumnos que se embarquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a través del enfoque por tareas, han de tener claro que el objetivo común es aprender para poder comunicar.

2.3.3 La enseñanza de la gramática a través del enfoque por tareas

En el enfoque por tareas, las tareas formales o gramaticales son la base fundamental sobre la que se desarrolla el aprendizaje de la gramática por parte de los alumnos, como veremos a continuación. Su origen se basa en un concepto acuñado por Sharwood-Smith en 1981, el *grammar consciousness-raising* o concienciación gramatical (citado en Robles, 2004), que fundamentan actividades de concienciación gramatical. Sin embargo, estas actividades de concienciación gramatical tienen un punto débil, según indican Zanón y Gómez del Estal (1999, citado en Robles, 2004), quienes afirman que, con su aplicación en el aula, no se puede asegurar que los alumnos resuelvan tareas de forma oral mediante la mera comprensión de estructuras gramaticales. Por tanto, estas actividades de concienciación gramatical no disponen de usos comunicativos reales que puedan servir de referencia al alumno que se enfrente a ellas. Es por este motivo que surgen las tareas formales, según Robles (2004, p. 742):

Estas deficiencias fueron las que provocaron la necesidad de desarrollar tareas para la enseñanza de la gramática o tareas formales que mejoraran las de concienciación y que troncaran con las tareas de comunicación en las que el alumno era el protagonista, se comunicaba con otros compañeros para desarrollar la tarea, el profesor ya no era el que dirigía la clase, existía negociación, interacción, y, sobre todo, interés.

Según esta autora, las tareas formales se caracterizan por estar organizadas y contextualizadas, ideas que apoya Halliday (1973, citado en Cantero, 2011, p. 138) quien afirma que la relación gramática-contexto real es fundamental para lograr un aprendizaje real, al indicar que “cuanto más capaces seamos de relacionar las opciones sobre los sistemas gramaticales con los potenciales de significado en los contextos sociales y comportamentales, más cerca nos encontraremos de vislumbrar la naturaleza del sistema lingüístico”.

Robles (2004, p. 742), sobre cómo es adquirido el conocimiento gramatical en el Enfoque por Tareas mediante las tareas formales, cree que se lleva a cabo a través de procesos de reflexión de los alumnos, quienes se han de ver expuestos ante “muestras de lengua reales donde no se produzca ambigüedad”. Siguiendo las ideas de Garret (1993, citado en Robles, 2004, p. 742), también indica que estas tareas tienen la capacidad de “integrar gramática y comunicación, eliminando de este modo los obstáculos metodológicos del enfoque tradicional basado en la enseñanza de contenidos *per se* y, en consecuencia, mejorando la relación contenido-uso comunicativo”.

Zanón y Gómez del Estal rebautizan a las tareas formales, denominándolas tareas gramaticales, aunque también Estaire se refiere a ellas de forma diferente, llamándolas tareas de apoyo lingüístico. Ambas denominaciones se refieren al mismo concepto: tareas que posibiliten la reflexión, el análisis, que posibiliten un descubrimiento progresivo, y una comprensión de los fenómenos gramaticales y la comprensión de sus propiedades formales y funcionales (Gómez del Estal, 2004). Robles Ávila (2004, p. 741) establece la diferencia entre las tareas comunicativas y las tareas formales:

Mientras que las primeras consisten en la realización de un trabajo que implique distintas destrezas y en el que el alumno ejercite verdaderos procesos de comunicación para hacer un uso significativo de la lengua, con las tareas formales se aspira a que el estudiante observe e infiera el funcionamiento de la lengua en sus distintos niveles.

En cuanto al por qué recurrir a las tareas gramaticales en el Enfoque por Tareas, Gómez del Estal (2015, n.d.) declara que:

Las principales ventajas del trabajo con tareas gramaticales consisten en desarrollar la autonomía de aprendizaje gramatical de los alumnos mediante la observación de ejemplos contextualizados y el descubrimiento guiado de reglas, aumentando así la conciencia metalingüística de los aprendices al ofrecerles herramientas de análisis e inferencia.

Este autor declara que, dependiendo del tipo de input mediante el que el aprendiente reciba el conocimiento gramatical, las tareas gramaticales han de denominarse como implícitas o explícitas. Además, basándose en el trabajo de Nassaji y Fotos (2011, citado en Gómez del Estal, 2015, n.d.) este autor indica que “las tareas gramaticales explícitas parecen aumentar la conciencia de los aprendices hacia aspectos gramaticales

complejos, y así los animan a realizar ajustes en su propia producción y, últimamente, en su interlengua”

Alcón (2006, citado en Gómez del Estal, 2015, n.d.) afirma que es más fácil que los aprendientes reconozcan los fenómenos gramaticales en el futuro *input* gramatical que reciban, si antes han logrado comprenderlos mediante las tareas gramaticales.

A raíz de estos análisis y estudios sobre el papel que juega la gramática en el Enfoque por Tareas, puede resumirse que la gramática no se trabaja según los estándares clásicos estructuralistas, sino que se aprende a través de: la negociación de significados; la interacción con los compañeros y el profesor; la reflexión a través de tareas que, enfocadas al logro de la comunicación real del aprendiente en un entorno cotidiano, sean capaces de hacer que se tenga en cuenta la atención a la forma partiendo de la atención al significado; y a través de, generalmente, un input explícito.

2.3.4 El aprendizaje del léxico mediante el enfoque por tareas

El aprendizaje del léxico o vocabulario mediante el enfoque por tareas, al igual que ocurre con la gramática, centra su objetivo principal en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes que estén aprendiendo una lengua extranjera bajo la influencia de este enfoque. Su lugar en el proceso de aprendizaje sigue una línea similar a la gramática en cuanto al cómo se aprende. Higuera (2017, p. 14) expone que:

Respecto a cuándo y cómo enseñar léxico, este tema ha seguido la misma evolución que otros contenidos lingüísticos: se defiende que se enseñe contextualizadamente, de forma explícita e implícita, al servicio de la tarea y de la comunicación, en cada actividad y muestra de lengua que aparezca en clase, secuenciándolo (igual que los contenidos gramaticales) y reconsiderando la necesidad de recurrir a la traducción de unidades léxicas completas, al ser esta una estrategia más de las que usa intuitivamente el aprendiente.

Méndez Holguín (2007, p. 28) establece que “el vocabulario es usado para incluir frases léxicas, artículo de la oración, rutinas, y no solo palabras como unidades significativas del análisis léxico lingüístico y el lenguaje pedagógico”.

El aprendizaje del léxico en el enfoque por tareas se lleva a cabo a lo largo del propio proceso hacia el objetivo comunicativo que se pretende alcanzar y que queda plasmado en la tarea final. La negociación de significados y la preferencia por el significado sobre

la atención a la forma ayudan a que los alumnos experimenten un mejor intercambio de *input* y *output* y, por tanto, el aprendizaje tanto del léxico como de la gramática se ven favorecidos gracias a procesos de reflexión. Según García Giménez (2008, p. 14), “tanto de forma oral como escrita” las características de este enfoque favorecen “la obtención de resultados más positivos que mediante actividades basadas en la forma”.

Se han realizado multitud de investigaciones sobre qué léxico deben aprender los alumnos de una lengua extranjera. La creación de listas de palabras basadas en su frecuencia de uso ha protagonizado numerosos debates sobre este tema. Sin embargo, aunque el enfoque por tareas no rechaza la utilidad de estas listas, para saber qué léxico deben aprender los alumnos en el enfoque por tareas lo más importante es conocer sus necesidades, gracias a las cuales se delimitará la tarea final y, en función de esta última, se selecciona el vocabulario que se plasme en las tareas previas a la tarea final. Tal y como afirma Santamaría Pérez (2006, citado en García Giménez, 2008, p. 13):

[En el enfoque por tareas] se parte de áreas temáticas para la especificación de los objetivos comunicativos y la determinación de la tarea final. En base a ella, se especifican los contenidos léxicos, gramaticales, socioculturales. Se planifica la secuencia de tareas comunicativas, entre las que se incluyen las de vocabulario, las cuales ayudan al alumno a la realización de la tarea final.

Cervera Mata (2012, p. 142) advierte que los grandes resultados de los esfuerzos por llevar a cabo en enfoque comunicativo y el enfoque por tareas al aula no se han correspondido con la realidad de los manuales que se rigen bajo estos enfoques. Según su criterio, la aplicación de ambos a su contenido aún no ha tenido una total eficacia, debido a que dentro de este tipo de manuales aún podemos encontrar metodologías que responden “más a un modelo estructuralista que comunicativo”.

2.4 El Teatro Aplicado

2.4.1 El teatro convencional y la dramatización en la enseñanza

La Real Academia Española (RAE) establece en el Diccionario de la Lengua Española (2017) que el término “teatro” no solo se refiere al lugar donde se llevan a escena las obras dramáticas, sino que también hace alusión al “conjunto de todas las producciones dramáticas de un pueblo, de una época o de un autor”.

El teatro no solo nos permite interpretar a un personaje diferente a nosotros, contextualizado y sujeto a diferentes características y variables de la historia narrativa: también permite al profesor dar la libertad a los alumnos de crear su propio personaje, su *alter-ego*. Esta es una posibilidad que puede resultar muy útil en el caso de que algún alumno rechace participar en esta dinámica, sienta nervios por la exposición escénica de su propia persona o sienta vergüenza por el desconocimiento y miedo a cometer errores. Representar a un personaje elegido por uno mismo puede incluso excederse del propio ejercicio del teatro como actividad cooperativa y conjunta en el aula, pudiéndose aplicar al conjunto de una sesión. Según Eines y Mantovani (n. d., pp. 23-24):

Suponer que el exigir a un niño que permanezca en un personaje es limitar sus posibilidades expresivas, es negar uno de los aspectos esenciales de la expresión totalizada: la concentración. En muchos casos el criterio que se ha aplicado con el niño y sus personajes es el de lograr un alto grado de estimulación que provoque una multiplicidad de respuestas, lo que muchas veces quería decir multiplicidad de personajes; esta confusión creada, donde respuesta es sinónimo de personaje, invade toda un área de comunicación, impidiendo al niño la profundización de la opción elegida. Cuando él ha optado por un personaje, no solo se le debe permitir que permanezca en él, sino que hay que orientar y estimular esa permanencia.

Esta forma de usar elementos teatrales tiene diversas denominaciones y maneras de abordarlo en el aula en diferentes países, aunque el nexo fundamental de cada variación es el objetivo de desarrollar la comunicación de la lengua y la expresividad emocional y corporal dentro del aula al mismo tiempo que se promueve una educación en valores, por lo que podría decirse que los términos “juego dramático” y “dramatización” son sinónimos. Tal y como expresa González García (2015), el término “dramatización” es el más común en España).

Eines y Mantovani (n.d.) establecen diferentes recomendaciones para trabajar este recurso en diferentes edades, denominando estas pautas y diferentes edades en “etapas” según sus características evolutivas. La tercera etapa (a la que pertenecen los aprendientes para los que está dedicada la unidad didáctica desarrollada en este trabajo) abarca desde los 10 hasta los 13 años. En esta etapa el criterio sobre el que se rige el desarrollo de la dramatización en el aula y el aprendizaje es ir de lo particular a lo general.

Hay especulación sobre si el teatro y el juego dramático significan lo mismo en la práctica del aula. Podemos observar sus diferencias principales en la tabla que se muestra a continuación:

Juego Dramático versus Teatro en Educación	
Concepto Tradicional de Teatro	Juego Dramático
Se pretende una representación	Se busca la expresión del niño.
Interesa el resultado final o espectáculo	Interesa el proceso o la realización del proyecto que ha motivado al grupo.
Las situaciones planteadas son creadas por el autor y/o el profesor.	Se recrean las situaciones imaginadas por los propios niños.
Se parte de una obra escrita o acabada	Se parte del "como si" y de las circunstancias dadas, obteniéndose un primer proyecto oral que luego se completará o se modificará con el accionar de los jugadores.
El texto es aprendido de memoria por los actores y las acciones son dirigidas por el profesor.	El texto y las acciones son improvisados debiendo respetarse el tema o el argumento del proyecto oral.
El profesor plantea el desarrollo de la obra.	El profesor estimula el avance de la acción.
Se hace en un teatro o un lugar que posea un escenario.	Puede hacerse en un espacio amplio que facilite los movimientos: patio, hall, gimnasio o en la propia aula.
La escenografía es idea del profesor y normalmente no la realizan los niños. El vestuario es confeccionado por las madres o alquilado.	Los actores son niños que juegan a ser y que están en situación de un proceso de juego grupal infantil.
Los actores representan con el fin de gustar a un público pasivo.	Los niños accionan por sus ganas de jugar y comunicarse con sus compañeros y eventuales espectadores.
Se comenta en lo formal lo bien que salió el espectáculo y se oyen comentarios como "Qué bien que actuó su niña", "Qué hermoso que estaba su hijo con el traje."	Se evalúan todos los juegos con el grupo y se estimula la actitud crítica de jugadores y espectadores.

Tabla: (Eines y Mantovani, 1997, citado en González García, 2015, p. 102)

Aunque tanto el teatro convencional como la dramatización muestran diferencias obvias tanto en sus objetivos principales como en los procedimientos para desarrollarlos, existe un término que recoge las características dramáticas y diferentes técnicas teatrales para aplicarlas a la enseñanza de lenguas extranjeras: el Teatro Aplicado. Este medio, a través del cual la flexibilidad y las posibilidades de enseñanza y aprendizaje son amplísimas, cobra sentido para Landy (2012, citado en Motos, 2005, p. 18), al considerar que las técnicas teatrales y las dramáticas son "prácticas interdisciplinarias e híbridas", añadiendo que el Teatro Aplicado es "teatro y algo más".

En la línea de este concepto es en la que se fundamenta la propuesta didáctica de este trabajo. A continuación, pasaremos a desarrollar el concepto de Teatro Aplicado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.4.2 El Teatro Aplicado a la enseñanza de Lenguas Extranjeras

El Teatro Aplicado es una técnica de enseñanza a través del uso de prácticas teatrales desarrollada por Augusto Boal, dramaturgo de origen brasileño que trabajó este concepto entre 1979 y 1985 (Palma, 2017). Actualmente, el Teatro Aplicado es usualmente utilizado como un concepto “paraguas” disponible para una amplia gama de áreas de acción, desde el teatro en la educación, al teatro para el desarrollo comunitario o el desarrollo para la promoción de la salud (Motos, 2012, citado en Palma, 2017). Así pues, en ámbitos tan diversos como la medicina, la abogacía o la psicología también se ha teorizado sobre los efectos que puede provocar la aplicación de un enfoque teatral en cada una de sus respectivas disciplinas, aunque al ser un concepto tan reciente aún se encuentra en constante desarrollo.

Hay un factor común entre los profesionales de las diferentes disciplinas que han teorizado sobre el teatro tradicional en su ámbito: han contemplado el teatro tradicional como algo más allá de una simple representación artística, cambiando la intención de su uso, la cual ya no es para entretener a un grupo de espectadores. Tal y como expone Nicolás Román (2011, p. 106): “El teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua extranjera dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada, además de contar con el elemento activo que supone la representación”.

Paulo Freire consideraba importante el término *empowerment* (empoderamiento) a la hora de llevar el Teatro Aplicado al aula (Aitken, 2009). Hay que tener cuidado con su significado, ya que podría individualizarse y materializarse en un sujeto fácilmente, interpretándose como la supremacía de alguien sobre otra persona en cuestiones de estatus y jerarquías (opresor-oprimido). Además, esta interpretación del término va en contra de los valores del Teatro Aplicado a la enseñanza, donde la igualdad, la libertad y el respeto son fundamentales para crear un clima de trabajo y productividad a la hora de aprender una lengua extranjera o cualquier otro conocimiento de diferente disciplina.

Rechazando este enfoque semántico, Freire describe el término *empowerment* como un proceso creativo y dialogado de reflexión y acción que se produce solo si el profesor se involucra con la realidad de los participantes. Freire defiende que “the educator, rather than deposit ‘superior knowledge’ to be passively digested, memorized, and repeated, must engage in a ‘genuine dialogue’ or ‘creative exchange’ with the participants” (citado en Aitken, 2009, p. 505). Por lo tanto, el término *empowerment* más que un estado final al que llegar como aprendientes, debería enfocarse como un estado de ánimo de los participantes que permita encontrarse con la realidad, la cual cambia constantemente. Teniendo esto en cuenta, el aprendizaje de una lengua extranjera mediante el uso de técnicas dramáticas que refuercen el *empowerment* del aula facilitará que haya una relación lineal y efectiva de cooperación y entendimiento entre los alumnos, su realidad vital y la labor docente del profesor.

Para Prentky y Preston (2009, citado en Motos, 2015, p. 19) el Teatro Aplicado supone “un amplio conjunto de prácticas teatrales y procesos creativos que llevan a los participantes y a los espectadores más allá del panorama convencional de la corriente dominante del teatro”. Esto es muy importante a la hora de integrarlo en el aula de enseñanza de un idioma extranjero, pues muchas veces los docentes no contamos con un aula preparada para preparar una representación convencional con los aprendientes. Por tanto, gracias al Teatro Aplicado esta imposibilidad queda solventada: al ser tan extenso en sus variantes, rico en posibilidades y flexible a las necesidades de cualquier grupo, permite al docente usarlo de la forma que mejor convenga a sus alumnos, siempre y cuando respete los principios básicos que lo separan del teatro convencional.

Otro argumento que exponen Prentky y Preston (2009, citado en Motos, 2015, p. 19) para separar al teatro aplicado de las normas convencionales es la diferencia de finalidad: tal y como se menciona anteriormente, el fin del teatro convencional es la representación de una obra ya diseñada, centrándonos en la memorización de los textos y buscando la perfección en la ejecución, mientras que el Teatro Aplicado tiene como finalidad “llevar a cambios en el mundo fuera del discurso teatral, ya que en muchos casos en que se aplica el teatro aplicado no hay espectadores, solo participantes”.

Hasta este momento previo a seguir indagando sobre los beneficios del Teatro Aplicado en otros aspectos que un profesor debe cultivar dentro del aula, podemos determinar que las posibilidades de explotar la competencia comunicativa de los aprendientes, el uso adecuado y la creatividad de los alumnos de un aula de idiomas son enormes. La

pregunta es: ¿puede un profesor de lengua extranjera sacar el máximo partido al Teatro Aplicado en sus clases? ¿necesita preparación específica en dramatización para la enseñanza? Para responder a ambas preguntas podríamos expresar una afirmación o una negación. El elemento artístico que engloba este conjunto de técnicas es innegable, y como tal, forma parte de su esencia. Un profesor que utilice el teatro y el drama aplicados a la enseñanza de una lengua extranjera deberá respetar este hecho, para lo cual necesitará unos conocimientos mínimos sobre qué necesita atender para que se lleve a cabo el aprendizaje de la lengua como el aprendizaje dramático intrínseco. Según O'Neill (1991 y 2006, citado en Dunn y Stinson, 2011, p. 618):

The teaching of any arts subject, and in particular the group processes that lead to theatre, is a cognitively sophisticated and demanding activity. It involves a subtle attention to detail, nuance and implication; the ability to exploit the unpredictable in the course of the work; the confidence to shift both educational and artistic goals where appropriate; and the security to deal with disappointment and possible failure.

Un buen ejemplo para responder estas cuestiones son los resultados de las observaciones de dos estudios enmarcados en el proyecto *Drama and Oral Language* (Stinson, Madonna, and Freebody, 2006^a, citado en Dunn y Stinson, 2011), llevados a cabo en el contexto de escuelas de educación secundaria de Singapur. Diferentes aulas experimentaron dos tipos de profesores con perfiles diferentes: en el primer estudio, los profesores tenían una experiencia previa y una preparación en la enseñanza del drama. en el segundo estudio, los profesores tenían la preparación académica para enseñar inglés como lengua extranjera, pero no tenían experiencia en drama aplicado a la enseñanza. Como era de esperar, el segundo estudio mostró que los profesores que no tenían experiencia previa con las técnicas dramáticas tenían muchas carencias a la hora de enfocar la enseñanza desde este tipo de enfoque y utilizar las formas dramáticas.

Es obvio que, para que un docente sea experimentado en cualquier tipo de metodología o recurso, ha de enfrentarse a lo desconocido por primera vez y tener voluntad de incorporar nuevos recursos y habilidades a su labor, por lo que no es necesario tener una preparación específica para que el Teatro o el Drama Aplicados tengan lugar en el proceso de aprendizaje de los aprendientes, aunque como en cualquier otra disciplina, se requiera de una mínima destreza o conocimiento. Como indican los diferentes estudios enfocados a la relación del Teatro y el Drama Aplicados con el aprendizaje de lenguas extranjeras, Dunn y Stinson (2011, p. 617) establecen que “the overall success

of the work is dependent, at least in part, upon the artistry of the teacher and the quality of the pretext materials used to drive the dramatic action”.

2.4.3 El Teatro Aplicado y el desarrollo emocional

Resulta especialmente significativa la relación tan estrecha que forman el Teatro Aplicado y sus técnicas dramáticas, el aprendizaje y el desarrollo emocional. Tal y como expresa Gavin Bolton (1986, citado en Pérez Gutiérrez, 2004, p. 72):

La dramatización en la educación no es el estudio de los textos dramáticos, aunque puede ser parte; no es la representación de una obra escolar, aunque puede ser parte de ella; no es incluso la enseñanza del drama o sobre el drama, aunque puede ser gran parte de ella. Esencialmente es un progreso de tipo dramático, que enfoca los sentimientos y el intelecto de los alumnos para conseguir objetivos educativos.

El Teatro Aplicado y sus técnicas dramáticas, por tanto, promueven el manejo y control de las emociones y los sentimientos de cara a un objetivo, el aprendizaje. Sin embargo, para poder focalizar las emociones y los sentimientos y favorecer este proceso, sería conveniente que el alumno tuviese nociones sobre inteligencia emocional, para lo que habría que tener en cuenta en qué situaciones el Teatro Aplicado puede ayudar en el desarrollo emocional del alumno.

Novoa Pérez (2014, p. 24) expone una problemática muy común: “en las aulas hay alumnos que se sienten excluidos del grupo, marginados por sus propios compañeros”. Además, la información recopilada en un informe realizado por Mikael Luciak (2004, citado en Etxeberría y Elosegui, 2010) basado en 15 países de la Unión Europea, determina que los alumnos extranjeros dentro de los centros de enseñanza sufren un mayor riesgo de aislamiento y discriminación, ya que, entre otros motivos, la dificultad de adaptarse al ritmo escolar y al conocimiento cultural necesario para adaptarse a su contexto suponen un impedimento considerable cuando se enfrentan a esta situación.

El Teatro Aplicado puede entenderse como una herramienta muy útil en este sentido, ya que “las actividades con dramatizaciones pueden ayudar a la socialización de estos alumnos, a favorecer su inclusión y a fomentar la tolerancia de todos los miembros del grupo” (Novoa Pérez, 2014, p. 24). Además, el Teatro Aplicado cumple perfectamente con la afirmación sobre el aprendizaje emocional que defiende González García (2015, p. 104), quien establece que “la enseñanza de emociones depende más del

entrenamiento y su perfeccionamiento que de la instrucción verbal. Una parte importante del aprendizaje se realiza a través del ejemplo y de la imitación”. Otro posible inconveniente que un profesor podría encontrarse en el aula son alumnos emocionalmente indispuestos a participar, porque no se sienten cómodos en clase. Según afirma Baker (n.d., citado en Burba, 2015, p. 24) el principal motivo por el que la participación voluntaria es inexistente en algunos alumnos se debe al “miedo a equivocarse y a ser juzgados”.

Ante esta posibilidad, Vacas Pozuelo (2009, citado en Novoa Pérez, 2014) hace hincapié en que el Teatro Aplicado supone un avance importante para derribar tanto las barreras que se crean a nivel del centro educativo y sus dinámicas como las que se generan de cara a la socialización, ya que el sentimiento de vergüenza que pueden sufrir los nuevos alumnos en diferentes situaciones puede impedir que den un primer paso a la hora de integrarse, y al mismo tiempo resultan atractivas para ellos y sirven como una plataforma muy práctica a la hora de enfrentarse a nuevos contenidos dentro del aula.

En base a la pérdida de la vergüenza que fomenta, se puede deducir que tanto el Teatro Aplicado como las técnicas dramáticas no solo resultarán apetecibles para los alumnos predispuestos a experimentar y aprender de una forma no convencional, sino que sus valores de respeto, empatía hacia los demás y el refuerzo del sentimiento de pertenencia al grupo que conlleva conseguirán atraer, casi con total seguridad, a los que en un principio se muestran más recelosos a participar. Por eso hay que tener claro que, tal y como afirma Moneta y Rousseau (2008, citado en Palma, 2017, p. 28):

“El uso de “Teatro Aplicado” en contextos educacionales proporciona un ambiente seguro para que los niños y niñas expresen sus emociones, facilitando la reflexión crítica respecto a su diario vivir, y la exploración de diferentes estrategias para enfrentar las adversidades”.

2.4.4 El Teatro Aplicado como medio de aprendizaje cultural

Históricamente y tal como expresa Oliva (2000, p. 15):

El teatro es, por excelencia, el arte de la imitación. Desde sus orígenes, los artistas de la escena han intentado conseguir convencer a sus espectadores de que lo que hacían era verdad. Pese a que los primeros artefactos que manejaban (máscaras, coturnos, cantos, voces distorsionadas) no invitaban demasiado a relacionarlos con la verdad, lo cierto es que la perseguían a toda cosa.

Un ejemplo es el papel que desempeñó el teatro en la Edad Media europea: las representaciones teatrales se llevaban a cabo en las iglesias, ya que el ámbito eclesiástico era el encargado de promover la cultura. En ellas, las representaciones de escenas religiosas servían para promover la fe cristiana y adoctrinar a la población en la disciplina católica¹.

No ha de olvidarse que la lengua ocupa un lugar fundamental en la cultura de un pueblo, entendido éste como un conjunto de individuos que comparten tradiciones, identidad e idioma común. El Teatro Aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras tiene la capacidad de exponer el lenguaje y sus usos a los aprendientes de la forma más conveniente para su situación y a su vez introducirlos en las connotaciones culturales que se esconden tras las relaciones de la forma de pensar y vivir de una sociedad con el corpus que conforma su lengua. En una línea similar, Maia González (2015, p. 18) critica que, en una lengua tan heterogénea como la española, no nos tenemos que conformar con visibilizarla como una herramienta estrictamente destinada a la comunicación, sino que otorgando “visibilidad a esas representaciones y creencias que permanecen a veces subyacentes” en el lenguaje evitaríamos “reproducir conocimientos estancos y ratificar prejuicios”. En un aula ATAL, donde la confrontación cultural entre los propios alumnos extranjeros puede ser significativa, creemos que podría ser importante transmitir la cultura a través de la lengua y a través del cuerpo y su gestualidad. Para ello, el Teatro Aplicado es una herramienta ideal para fomentar el intercambio en el aula, generar tolerancia y fomentar nuevo conocimiento pragmático sin menospreciar la propia herencia cultural.

En definitiva, el aprendizaje cultural mediante el Teatro Aplicado en el aula de idiomas también significa “desarrollar nuevas posibilidades para la vida cotidiana” (Nicholson, 2005, citado en Motos, 2015, p.18) para los aprendientes en la nueva sociedad.

¹ El teatro español, al igual que el europeo, surge vinculado al culto religioso. La misa, es en sí misma un drama, una representación de la muerte y resurrección de Cristo. Serán los clérigos los que creen los primeros diálogos teatrales: los tropos, con los que escenificaban algunos episodios de la Biblia. Estas representaciones, se fueron haciendo más largas y espectaculares dando lugar a un tipo de teatro religioso que fue el teatro medieval por excelencia. (Fernández, 2010, n.d.)

3. Propuesta didáctica

3.1 Objetivos de la propuesta didáctica

El objetivo principal de esta propuesta didáctica es el siguiente:

- a) Trabajar las emociones mediante un enfoque por tareas introduciendo el Teatro Aplicado como una de las herramientas del proceso de aprendizaje.

Los objetivos secundarios de esta propuesta didáctica son los siguientes:

- a) Conocer, identificar, expresar y gestionar las emociones.
- b) Desarrollar la competencia comunicativa.
- c) Fomentar la colaboración y las dinámicas de trabajo en equipo.

3.2 Descripción del contexto de intervención

El contexto de intervención de la acción educativa según el programa ATAL se lleva a cabo en el centro Divina Pastora de Villa del Río, el cual ha sido por segundo año consecutivo uno de los centros escogidos por la Delegación Provincial para albergar este tipo de proyecto gracias a la gran efectividad en su labor inclusiva en el ámbito lingüístico, escolar, social y cultural de 8 alumnos extranjeros matriculados el año anterior. El centro educativo dispone de una clase de grandes dimensiones a ejercer como aula ATAL, donde hay disponibilidad de pizarra de rotulador, proyector, equipo de sonido, aire acondicionado y mesas individuales movibles en el espacio de la habitación, lo que permite al profesor adaptar la distribución de los alumnos a diferentes tipos de agrupaciones dependiendo de la tarea o temática conveniente en cada sesión. También existe material de oficina convencional suficiente para que los alumnos dispongan de su propio material. En el caso de ser necesario, el centro también dispone de un aula de psicomotricidad de grandes dimensiones donde poder llevar a cabo tareas que requieran de movimiento físico considerable, ya que hasta hace poco tiempo se utilizaba como lugar de ensayo a la hora de preparar los bailes de fin de curso del centro.

3.3 Grupo meta

El grupo meta sobre el que se fundamenta este proyecto consta de 4 miembros, dos alumnos y dos alumnas de 12 años provenientes de los campamentos del Sáhara Occidental en la frontera entre Argelia y Marruecos.

Estos alumnos se iniciaron en el aprendizaje del español hace un año en la escuela que la Cruz Roja construyó en su campamento gracias a la incorporación de voluntarios nativos españoles. En este colegio ya impartían clases sobre materias fundamentales como la música, las matemáticas y la lengua árabe, entre otras asignaturas. Al tener la oportunidad de participar en el proyecto Vacaciones por la Paz y tener el pleno consentimiento de sus padres, estuvieron dos meses viviendo en Villa del Río, (Córdoba), cada uno con una familia diferente, donde sus padres adoptivos los comenzaron a integrar en las costumbres españolas y en la práctica oral de la lengua española. También tuvieron la posibilidad de disfrutar de una revisión médica completa a su llegada al pueblo, donde no se diagnosticó ningún tipo de discapacidad o disfuncionalidad física o mental, mostrando un estado de salud normal para su edad.

Tras un verano lleno de novedades, ya de vuelta en el campamento, los padres adoptivos solicitan continuar con esta adopción temporal con la idea de ayudar a estos niños a conseguir un futuro mejor para los chicos, su familia y su comunidad. Esto fue posible gracias al “Proyecto Madrasa” (‘Proyecto Colegio’ en árabe), la continuación del proyecto ‘Vacaciones por la paz’. Tras tener el apoyo total de sus padres biológicos, quienes entienden perfectamente la oportunidad que se les brinda a sus hijos, y que éstos autoricen su regreso a España, los cuatro aprendientes regresan a sus hogares adoptivos, donde van a ser escolarizados en el sistema educativo español tal y como estipula la Ley Nacional.

Antes de llegar a España por segunda vez, se les realizó un examen de nivel con carácter no formal, y se determinó que las competencias de los alumnos con respecto a la lengua española correspondían a un nivel A2, que describe el Instituto Cervantes.

3.4 Temporalización

El curso escolar en el que serán matriculados los aprendientes del proyecto comenzará el día 10 de septiembre, pues debido a su edad se encuentran en la última fase de la Educación Primaria española.

Siguiendo las indicaciones que establece la legislación vigente con la ORDEN de 15 de enero de 2007 en el punto 1 del artículo 8: “la asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas”. La decisión sobre las horas fuera del aula ordinaria empleadas para las aulas ATAL de este centro se ha establecido en 8 horas a la semana por la Jefatura de Estudios del centro.

Las clases de enseñanza de español comenzarán a partir de la segunda semana de curso, dejando la primera semana de presentación y aclimatación al centro, los maestros, el personal del centro y el profesor del aula ATAL. Las clases se impartirán de lunes a jueves, salvo excepciones por fiestas del centro o días de fiesta a nivel autonómico y nacional, lo que provocaría un cambio eventual de alguna sesión al viernes de la misma semana. Además, siempre contemplando los límites temporales que establece la normativa vigente mencionada anteriormente, cabe la posibilidad de utilizar alguna hora extraescolar para realizar talleres especiales.



Edición propia. (2018) Calendario CURSO ESCOLAR 2018-2019. Fuente original: [Consejería de Educación, Delegación Territorial en Córdoba](#)

Cada sesión de clase de español en el aula ATAL constará de 2 horas, las cuales se dividirán en dos partes de 55' separadas por un descanso de 10'. Los 10' de descanso podrán utilizarse para resolver dudas sobre el contenido de las sesiones o para que los alumnos, si lo desean, puedan hacer cualquier otro tipo de consulta. En este caso, el profesor atenderá cualquier demanda siempre dentro de su rango de actuación y sus competencias.

Se procurará utilizar las horas lectivas que coincidan con asignaturas donde el dominio de la lengua resulte fundamental, evitando las horas que correspondan con asignaturas donde el idioma no sea tan determinante para favorecer la integración al grupo de estudiantes nativos.

3.5 Descripción de la propuesta didáctica

Esta unidad didáctica nace tras la observación conductual en las primeras semanas de curso de los nuevos alumnos en su aula general, donde los diferentes profesores detectan problemas de autoestima y conductas disruptivas en las dinámicas de clase, en las cuales la participación y el interés comienza a descender drásticamente.

El profesor del aula ATAL, encargado de la enseñanza del español, también detecta pequeños síntomas en sus clases, donde se están asentando los conocimientos correspondientes al nivel A2.1 mientras se trabaja en un A2.2. Este punto intermedio entre los niveles A2 y B1 tiene como finalidad afrontar este último de forma exclusiva lo antes posible y con una base sólida en todas las competencias.

Los alumnos, al enfrentarse a un ritmo de vida diferente al que estaban acostumbrados y sin un dominio del idioma que les permita desarrollarse plenamente en todos los ambientes, se encuentran en una situación estresante dentro del aula de su curso ordinario. Esto tampoco facilita las relaciones sociales con los demás compañeros, quienes empiezan a aceptar que estos estudiantes prefieren relacionarse entre ellos y con otros alumnos inmigrantes del centro antes que exponerse con los alumnos nativos de su clase.

Tras hablar en el claustro del centro sobre este asunto, todos los profesores concuerdan en dos realidades:

- 1) Muestran inseguridad con el idioma, lo que les impide desarrollar su propia personalidad y relacionarse con normalidad.
- 2) Nunca comparten sus emociones y se aíslan en ellos mismos.

En consecuencia, la creación de esta unidad didáctica también pretende educarlos emocionalmente y otorgarles la capacidad del autodescubrimiento: conociendo sus debilidades, podrán hacerles frente.

Para ello, la unidad didáctica se basa en un enfoque por tareas. Hay que sumar la presencia de las posibilidades que ofrecen las técnicas teatrales y dramáticas que abarca el ámbito del Teatro Aplicado en muchas tareas de la unidad. Entre los demás recursos que se utilizan, el Teatro Aplicado resulta especialmente útil tanto para el profesor, al afrontar la enseñanza emocional, como para el alumno, a la hora de experimentar e incorporar este aprendizaje a su vida. Tal y como se comenta en el apartado “3.1.4 Temporalización”, esta unidad didáctica se desarrolla a lo largo de 4 sesiones, con una duración de 2 horas cada una.

A continuación, se muestran las secuencias didácticas de cada sesión, especificando el tiempo recomendado para la puesta en práctica de las tareas junto con sus explicaciones:

Sesión 1: Introducción a las emociones	Secuencia didáctica
15': Tarea 1: “Yoguis”	
25': Tarea 2: “Un viaje emocionante”	
10': Tarea 3: “¿Iguales? ¿Diferentes?”	
5': Tarea 4: “Transforma la realidad”	
10': Descanso	
20': Tarea 5: “¿Las reconoces?”	
10': Tarea 6: “Memotest”	
10': Tarea 7: “Te reconozco por la voz”	
10': Tarea 8: “Mi emoción”	
5': Tarea 9: “Reflexión de la 1ª sesión”	

Sesión 2: Expresión de las emociones	Secuencia didáctica
10': Tarea 1: "Me invade la música"	
15': Tarea 2: "¡Olé!"	
10': Tarea 3: "Mona Lisa, ¿sonrisa?"	
20': Tarea 4 parte a): "El arte habla"	
10': Descanso	
10': Tarea 4 parte b): "Somos arte"	
20': Tarea 5: "Role Play emocional"	
20': Tarea 6: "Sombras"	
5': Tarea 7: "Reflexión de la 2ª sesión"	

Sesión 3: Gestión de las emociones y conflictos	Secuencia didáctica
15': Tarea 1: "Sinceridad absoluta"	
20': Tarea 2: "El periódico"	
20': Tarea 3: "Mi realidad"	
10': Descanso	
25': Tarea 4: "Ciegos que se ven"	
10': Tarea 5: "Atrapados"	
15': Tarea 6: "Llegar a un acuerdo"	
5': Tarea 7: "Reflexión de la 3ª sesión"	

Sesión 4: Sesión de cierre	Secuencia didáctica
30': Tarea 1: "Mural de las emociones"	
25': Tarea 2: "Vivo y opino"	
10': Descanso	
50': Tarea 3: "TAREA FINAL: Grabación de una exposición oral dramatizada para los alumnos del centro"	
5': Tarea 4: "Evaluación"	

El libro del profesor, donde se describen las tareas junto con detalles importantes en cuanto a su realización, se encuentra en el Anexo I. El libro del alumno, donde se pueden encontrar las tareas desarrolladas que conforman las fichas de trabajo de cada sesión, se encuentra en el Anexo II.

3.6 Recomendaciones para su realización en clase

Como eje fundamental para llevar a cabo esta unidad didáctica en el aula, el profesor debería tener claro que él debe ser el primer implicado en la dramatización de las tareas. No solo debe facilitar la negociación de significados o plantear sesiones dinámicas, sino que debe vivirlas y divertirse con ellas. Él, como referente adulto más allá del papel del profesor, y como ser humano que dispone de la posibilidad de crear vínculos más íntimos que el resto de los profesores por el contexto de su labor, debería vivir intensamente cada emoción que se trabaje, puesto que él debe ser la primera prueba de que el contenido de la sesión merece la pena. En definitiva, el profesor debe creer realmente en el poder de la unidad didáctica: en su capacidad de sembrar la semilla del cambio que marque no solo una conducta, sino un desarrollo vital equilibrado.

Con respecto a las tareas en sí, lo más importante resulta respetar el posible sentimiento religioso de las adolescentes, quienes quizá prefieran trabajar juntas en dinámicas de pareja.

Otra recomendación para la realización en clase de esta unidad didáctica es darle siempre una alternativa al alumno. Es posible que alguien, por un mal día, no sea capaz de involucrarse en todas las tareas de la sesión, dado que esta unidad didáctica podría y debería extenderse en continuaciones a lo largo del curso para preparar más en profundidad a los alumnos en el ámbito emocional. En este caso, el profesor ha de ofrecer una alternativa a su comunicación emocional, como, por ejemplo, hablar de los sentimientos de otra persona o inventarse un personaje que lo proteja durante la sesión.

3.7 Restricciones para su realización

La principal restricción para la puesta en marcha de esta unidad didáctica es que en las primeras tomas de contacto surja un rechazo temprano por una mala gestión de los pasos a seguir en la secuenciación, pese a que el tema sea de interés para los alumnos.

La primera impresión de este recurso tendría que ser muy bien aceptada para que marcarse una tendencia a su aceptación y aprobación en el aula, y más aun teniendo en cuenta que el grupo se compone de cuatro personas. Esto significa que, al haber muchas tareas en la unidad didáctica que se realizan mediante el trabajo por parejas, no se podrían realizar o supondrían una modificación considerable en su desarrollo.

Otra posible restricción para la realización de este trabajo es en qué contexto se lleva a cabo: en el aula ATAL. Esta hipótesis no pretende restar compatibilidad entre el contexto de aprendizaje de la lengua y el motivo de la unidad didáctica, el cual está conscientemente relacionado. Sin embargo, el hecho de que los compañeros nativos no puedan integrarse en la unidad didáctica, debido a que las horas de aula ATAL se corresponden con horarios lectivos de asignaturas ordinarias obligatorias, puede significar desaprovechar una gran oportunidad para mejorar la adaptación tanto de nativos con extranjeros y viceversa, generar confianza recíproca, incentivar el intercambio cultural y la ruptura de posibles prejuicios.

3.8 Materiales complementarios

Para la realización de las tareas de esta unidad didáctica se necesitan, primordialmente, las fichas de tareas, dentro de las cuales aparecen todas las tareas y las instrucciones para su realización.

Sin embargo, al disponer de ordenador y proyector en cada aula del centro, podrían realizarse tareas de carácter lúdico de manera interactiva en el caso de que alguna tarea no funcione con el grupo. Existen muchas plataformas disponibles en la red que permiten la realización de competiciones de manera individual y por parejas, donde el profesor puede diseñar cualquier tipo de prueba y llevar así los conocimientos al aula desde otro canal diferente al Teatro Aplicado y las tarjetas, cartas, fichas y demás materiales físicos que se usan en un aula de idiomas.

Estos recursos podrían aplicarse a la enseñanza de las emociones, utilizando, por ejemplo, una cámara de vídeo donde el profesor pudiera grabar sus reacciones mientras ellos hacen una improvisación bajo los efectos de un sentimiento, como ocurre en la tarea 5 de la 2ª sesión para después realizar un visionado al final de la sesión y reflexionar sobre sus propias imágenes. Esta última idea tendría que contar con la

aprobación de los alumnos y con una autorización firmada por los tutores legales en España, dado que los alumnos son menores de edad.

Para cumplir con lo que se considera recomendable y lo que se espera de cualquier profesor de idiomas, el profesor del aula ATAL tendría que tener varios recursos adicionales en el ámbito emocional como otras dinámicas de introducción de la sesión, material físico como caretas y máscaras para realizar dinámicas de *role play* o representación, pinturas corporales para preparar personajes en el caso de realizar alguna caracterización en una representación teatral más formal, etc.

En el caso del centro educativo donde se lleva a cabo la enseñanza del español en las aulas ATAL, se podría disponer de material específico de psicomotricidad, como colchonetas, cojines con formas, pelotas de carácter terapéutico, etc. Estos materiales podrían utilizarse para realizar dinámicas de relajación y de transformación de la realidad usando objetos.

3.9 Sugerencias para trabajar después

Como sugerencia principal, los alumnos podrían empezar a adquirir un tipo de aprendizaje escénico que se acerque más al concepto de teatro convencional: realizar una pequeña obra de teatro. Es cierto que, atendiendo a las características descritas en el apartado 2.4.1 de este trabajo *“El teatro convencional y la dramatización en la enseñanza”*, cabe la posibilidad de pensar que la falta de improvisación, la inexistente posibilidad de negociación en la toma de decisiones por parte del alumno y la excesiva previsibilidad del orden del proceso de preparación atentasen directamente contra los principios sobre los que se sustenta el enfoque por tareas.

Sin embargo, es posible reajustar estos principios de trabajo para que el alumno siga manteniendo su rol y se sienta comprometido con su preparación, para así adaptarlo al trabajo por tareas. Esta sugerencia buscaría favorecer otra capacidad que se ha trabajado con el Teatro Aplicado, pero no de manera específica: la memorización. Además, el hecho de preparar a conciencia un discurso escrito para plasmarlo de forma oral, pero enfocado al fin de crear un producto que se exponga ante un público ajeno a la clase, podría estimular otros sentimientos que no se trabajan en esta unidad didáctica: el sentimiento de responsabilidad ante la consecución de objetivos externos a ellos

mismos. Por tanto, la diferencia principal con respecto a la tarea final de este proyecto es que esta escenificación se llevaría a cabo de forma presencial y en directo: sin cámaras ni edición de vídeo para perfeccionar el resultado.

La segunda sugerencia corresponde a trabajar el lenguaje no verbal más allá de la expresión facial de las emociones, para lo cual ya se habría preparado el alumno a lo largo de esta unidad didáctica. Además, este contenido está íntimamente relacionado con la primera sugerencia, lo que favorecería su integración en una posible secuencia.

Por último, existen más emociones que conviven con la realidad de estos alumnos y de cualquier otra persona a lo largo del tiempo. Trabajar emociones como la envidia, la apatía, la melancolía, el rencor y la anticipación puede resultar muy interesante para comprender su relación con las primeras emociones trabajadas en esta unidad didáctica.

3.10 Evaluación

Tal y como se indica en la legislación oficial recogida por la Junta de Andalucía, por la cual se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Según la Orden de 15 de enero de 2007 (p. 10):

Con el fin de facilitar el intercambio de información sobre el desarrollo de los aprendizajes del alumnado atendido en el Programa, una vez al trimestre, el profesorado del Aula elaborará un Informe Individualizado de cada uno de ellos, que entregará al profesorado encargado de las tutorías. En dicho Informe se incluirán los progresos del alumnado, orientaciones para las actividades a realizar en el aula ordinaria y posibles materiales didácticos para las mismas. Asimismo, el profesorado del Aula elaborará una Carpeta de Seguimiento Individual del alumnado con la documentación básica de su asistencia a la misma y su evaluación.

El Informe Individual podemos encontrarlo en el Anexo III. Para complementar estos requisitos, la evaluación se realizará de forma continua en el aula mediante la observación directa. Este es el tipo de evaluación que prefirieron los alumnos antes de empezar con la unidad didáctica. Además, estuvieron de acuerdo en dedicar unos minutos al final de cada sesión a intercambiar impresiones sobre las tareas y su experiencia, para que el profesor tenga en cuenta sus comentarios de cara a las siguientes sesiones.

Para comprobar si los objetivos principales de la propuesta didáctica han sido alcanzados satisfactoriamente por los alumnos, y de cara a evaluar su efectividad, el profesor rellenará una tabla de evaluación de manera individualizada para cada alumno, que dispone de indicadores específicamente diseñados para esta unidad didáctica y una escala de valores. Esta evaluación se encuentra en el Anexo IV.

4. Conclusiones

Debido a la realidad migratoria de nuestro país, las leyes españolas han ido incorporando a lo largo de las últimas décadas medidas que, tanto en materia social como educativa, tratan de adecuarse a la realidad de la desigualdad social que algunos países poseen y que empujan a sus habitantes a buscar un futuro mejor fuera de sus propias fronteras. La legislación educativa andaluza propone un espacio especial dentro de los colegios de educación ordinaria, las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). En estas aulas, los estudiantes extranjeros que se incorporan al sistema educativo tienen un espacio donde estudiar español, con el fin de adaptarse lo antes posible al ritmo escolar y a la vida en una nueva sociedad y cultura. Estos alumnos, bajo situaciones de presión social, incomodidad, dificultad de adaptación y de relacionarse con otros alumnos de su edad, en muchas ocasiones se convierten en tierra fértil donde florecen conductas disruptivas y emociones negativas: frustración, miedo, tristeza, estrés, soledad, angustia... emociones que, tras muchos estudios en el ámbito de la neurociencia enfocada a la adquisición del aprendizaje de los seres humanos, han demostrado ser absolutamente fundamentales en cuanto al poder de influencia que poseen sobre los individuos y sus capacidades cognitivas.

Este trabajo se ha elaborado bajo esa perspectiva: el conocimiento de las emociones es fundamental a cualquier edad, pero en alumnos adolescentes, quienes atraviesan una época de cambios físicos, cognitivos y de personalidad, adquiere un nivel de importancia realmente significativo para el desarrollo de los individuos.

En cuanto al aprendizaje del español, idioma sobre el que se van a aprender las emociones, supone un vehículo para desarrollar la competencia emocional de los alumnos y, al mismo tiempo, el fin más importante de todos, puesto que es el objetivo de las aulas ATAL. Sin embargo, la unidad didáctica que presenta este trabajo está

fundamentada en la necesidad de adaptación al nuevo entorno escolar y social que requieren un grupo de cuatro alumnos saharauis de 12 años, que proceden de campamentos de refugiados en Argelia y que están acostumbrados a un estilo de vida totalmente diferente al de cualquier español de su edad. La unidad didáctica que se plantea se ha diseñado para trabajar las emociones de estos alumnos, dando credibilidad a las investigaciones científicas y a las teorías del aprendizaje de adquisición, pretendiendo conocerlas, identificarlas, aprender a gestionarlas y a reconocerlas en los demás y en cada uno de ellos.

Para ello, el Teatro Aplicado se presenta como un recurso absolutamente variable y lleno de posibilidades en cuanto a recursos se refiere. Numerosas investigaciones surgieron a lo largo de la segunda mitad del s. XX sobre qué influencia tenía la representación teatral en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Como en todos los casos, las limitaciones o las posibilidades las marcan la tendencia educativa de la época: por aquel entonces, la enseñanza de lenguas se regía bajo un enfoque conservador, centrado en el análisis del corpus, de los errores y de la gramática, lo cual no aseguraba que los aprendientes de lenguas extranjeras consiguieran un nivel de destreza lingüística suficiente para poder efectuar una comunicación oral eficaz, puesto que el trabajo escrito basado en la repetición y memorización no favorecía el intercambio de input y output significativo. Enmarcado en estos comienzos, el teatro tradicional en educación de idiomas mostraba los mismos síntomas: selección de personajes y memorización de guiones que se fundamentaban exclusivamente en el resultado final de la exposición ante un público de espectadores.

A lo largo de los años, los métodos de enseñanza de lenguas fueron evolucionando progresivamente hasta enfoques y metodologías que fundamentaban su razón de ser en la necesidad comunicativa de los estudiantes: la lengua en acción pasaba a ser la protagonista. El teatro, a su vez, también se adaptó, y es aquí donde surgió el concepto del Teatro Aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, un concepto que abarca desde técnicas teatrales clásicas hasta técnicas dramáticas, dando prioridad a los fines a los que se destina y adaptando sus recursos a la consecución de objetivos.

Tras avalar numerosos estudios su eficacia como herramienta de aprendizaje emocional, se integra entre las herramientas utilizadas en esta propuesta didáctica, la cual se ve enmarcada dentro de las directrices que estipula el enfoque por tareas, un enfoque de aprendizaje que promueve la negociación de significados, la colaboración

de los aprendientes, rompe los roles clásicos de profesor y alumno otorgando poder de decisión, crítica, diseño y responsabilidad participativa al alumno y, por último, pretende un aprendizaje comunicativo para la vida real, para el día a día. Por este mismo motivo, las tareas sustituyen a las actividades. Las tareas de esta unidad didáctica están enfocadas a preparar a los alumnos a conocer las emociones en diferentes contextos y de diferentes formas. Este enfoque ha tenido mucho éxito, pero sin embargo los estudiosos sobre la lingüística no terminan de ponerse de acuerdo en cuanto a qué función cumplen las tareas dentro del enfoque, puesto que cada autor ha creado una nomenclatura diferente para cada tipo de tarea, pudiendo encontrarse nombres diferentes para referirse a un mismo estilo de tarea.

Por lo tanto, si los estudiantes saharauis de este proyecto experimentan un choque cultural en cuanto a la rutina, exigencia educativa, idioma de comunicación y procesos internos propios de la edad en la que se encuentran, en el proceso de investigación y creación de este trabajo se propone como solución la mezcla de herramientas, vehículos y medios adecuados para tratar de responder a la necesidad comunicativa de los estudiantes y a sus carencias de control y conocimiento de las emociones.

Bibliografía

1681551 (2016) Art, paint, water, colors. Disponible en:
<https://pixabay.com/es/photos/arte-pintura-agua-de-colores-1209519/>
[Consultado: 9-11-18]

20minutos (2013). Un total de 20 estudiantes saharauis llegan este domingo a Mallorca.
[online] Disponible en: <https://www.20minutos.es/noticia/1907422/0/#xtor=AD-15&xts=467263> [Consultado: 8-12-18]

422737 (2015) Human man face. Disponible en: <https://pixabay.com/es/photos/humano-hombre-la-cara-imitar-773712/> [Consultado: 9-11-18]

Academia de Justicia (2016) business-19156_960_720. Disponible en:
<https://www.academiadejusticia.es/blog/alivia-el-estres/> [Consultado: 9-11-18]

Acierta (n. d.) 17 de julio, día mundial del Emoji. Disponible en:
<https://www.acierta.mx/site/17-de-julio-dia-mundial-del-emoji/> [Consultado: 9-11-18]

Afroféminas (2015) Acoso escolar y racismo. Disponible en:
<https://afrofeminas.com/2015/06/16/el-racismo-del-lapiz-color-piel/> [Consultado: 11-02-19]

Aitken, V. (2009) “Conversations with status and power: how Everyday Theatre offers ‘spaces of agency’ to participants”, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 14(4), pp. 503-527. Disponible en:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569780903286022> [Consultado 09-11-18]

Akbulut, M. (2007) Free escritura árabe stock photo. Disponible en:
<https://es.freeimages.com/photo/arabic-writing-1419903> [Consultado: 9-11-18]

Alexas_Fotos (2016) Frog mirror image. Disponible en:
<https://pixabay.com/es/photos/rana-espejo-imagen-de-espejo-1498909/>
[Consultado: 9-11-18]

Amador López y Rodríguez (2012, n.d.) “Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. [En línea]. Disponible en:
http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html [Consultado: 19-12-18]

AvispaMusic (2014). Medina Azahara con Kutxi Romero – Abre la puerta [CONCIERTO]. [Video online]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jLLJPXtH8oQ>
[Consultado 14-11-18]

Babiano, J. y Fernández Asperilla, A., (2002) *El fenómeno de la irregularidad en la emigración española de los años setenta*. Fundación 1º de Mayo, pp. 1-21. Disponible en: <http://www2.1mayo.ccoo.es/publicaciones/doctrab/doc302.pdf>
[Consultado: 3-8-18]

Bercellós Morante, E. y Domínguez Núñez, O. (2006) “El enfoque por tareas en la enseñanza de ELE para escolares: un abordaje multidisciplinar”, en Instituto Cervantes de Río de Janeiro (Ed). *Actas del III Simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera*. Río de Janeiro, 23 y 24 de junio de 2006. Río de Janeiro: Instituto Cervantes, pp. 181-187

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) “Las competencias emocionales”, *Educación XXI*. (10), pp. 61-82. Disponible en: <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf> [Consultado 22-8-18]

Born2Invest (n.d.) massage-1929064_960_720. Disponible en:
https://born2invest.com/articles/4-traditional-chinese-techniques-that-can-take-years-off-your-face/massage-1929064_960_720/ [Consultado: 9-11-18]

Braxmeier, H. y Steinberger, S. (2018). Maravillosas imágenes gratis. Disponible en:
<https://pixabay.com/> [Consultado: 20-11-18]

- Burba, K. (2015), *Cómo mejorar las clases de idioma para los estudiantes introvertidos*. Degree Bachelor of Arts. California Polytechnic State University. Disponible en: <https://digitalcommons.calpoly.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.es/&httpsredir=1&article=1038&context=mlisp> [Consultado: 1-10-18]
- Burbano Trimiño, F. A. (2013). *Las migraciones internas durante el franquismo y sus efectos sociales: el caso de Barcelona*. Licenciatura en Historia. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://eprints.ucm.es/26437/1/TAD_Migraciones%20internas%20franquismo_F%C2%BA%20Andr%C3%A9s%20Burbano.pdf [Consultado: 3-8-18]
- Buzan, A. (2018) The strange side effects of so much meaning. Disponible en: <http://www.storiesfromschoolaz.org/strange-side-effects-much-meaning/> [Consultado: 9-11-18]
- Caliulo, M. (n. d.) Free shadow of a friend stock photo. Disponible en: <https://www.freeimages.com/photo/shadow-of-a-friend-1432079> [Consultado: 9-11-18]
- Cantero García, V. (2011) “La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe”, *Portal de revistas electrónicas UAM*. (17), pp. 134-156. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1964> [Consultado 2-12-18]
- Carmona Cantos, A. B. (2011) “Factores afectivos en el aprendizaje de idiomas: La actitud”, *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*. (16), pp. 1-6. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8637.pdf> [Consultado 8-10-18]
- Casquero Pérez, F. (2004) “El enfoque por tareas en la enseñanza de lengua con fines específicos”. En: Instituto Cervantes de Río de Janeiro (Ed). *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros*. Río de Janeiro, 25-26 junio 2004. España: Instituto Cervantes, pp. 243-253

Cerrillo Martín, M.^a d. R. (2003) “Educar en valores, misión del profesor”, *Tendencias Pedagógicas*. (8), pp. 59-68. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4817/31558_2003_08_03.pdf?sequence=1 [Consultado 26-11-18]

Cervera Mata, T. (2012) “El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español”, *enunciación*. 17(2), pp. 139-154. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4432> [Consultado: 14-10-18]

Cesar, F. (2018) person-1205140_960_720. Disponible en: http://www.brinkieventos.com/wp-content/uploads/2018/06/person-1205140_960_720.jpg [Consultado: 9-11-18]

Chang Chávez, C. C. (2017) “Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera”, *Pueblo continente*. 28(1), pp. 261-289. Disponible en: <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/772/714> [Consultado: 6-7-18]

Chóliz, M., 2005, *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Universidad de Valencia (UV). Disponible en: <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf> [Consultado 21-7-18]

Collell, J. y Escudé, C. (2003) “L’educació emocional”, *Traç, Revista dels mestres de la Garrotxa*. (37), pp. 8-10. Disponible en: <http://www.xtec.cat/~jcollell/ZAP%20Trac.pdf> [Consultado: 22-6-18]

Comicvector (2017) azione-attivo-attività-attore. Disponible en: <https://pixabay.com/it/illustrations/azione-attivo-attivita-attore-2483679/> [Consultado: 9-11-18]

Cordobaflamenca.com (2015). Cristina Aguilera. Premio de Baile Certamen Flamenco Desencajada 2015. [Video online]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FruuG-tlcB0> [Consultado 12-11-18]

Da Vinci, L. (1503-1519) La Mona Lisa. Disponible en: <https://pixabay.com/es/photos/mona-lisa-sonrisa-la-mona-lisa-1107620/> [Consultado: 9-11-18]

Dani TR (2012). Emociones a través del rostro. [Video online]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DTHw4Gct5Pc> [Consultado: 12-11-18]

Díaz, J. L. y Flores, E. O. (2001) “La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo”, *Salud Mental*, 24(4), pp. 20-35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/582/58242403.pdf> [Consultado 31-10-18]

Domingo Marqués, F. (1866) Un lance, siglo XVII. Disponible en: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/un-lance-siglo-xvii/2aa44a1c-14e6-416d-aeb4-d3b7df784ce3> [Consultado: 9-11-18]

Dunn, J., y Stinson, M. (2011) “Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning”, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18 de noviembre. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2011.617110> [Consultado 06-11-18]

Edición propia. (2018) Calendario curso escolar 2018-2019. Fuente original: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/908db7f2-cd32-4c3a-a035-1420faa523ef> [Consultado: 28-9-2018]

Eines, J. y Mantovani, A. (n. d.) “El juego dramático en la escuela” Reproducción del original: Cuadernos de Pedagogía de Barcelona. (52), pp. 20-25. Disponible en: <https://studylib.es/doc/4764617> [Consultado 4-10-18]

El ser humano es increíble (2017). Mix arabic and flamenco music. Increíble. [Video online]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=G3YMQMSpayk> [Consultado 13-11-18]

Elan (2017) art-supplies-1324034_960_720. Disponible en: https://www.quebec-elan.org/2017/03/23/workshops-april-2017/art-supplies-1324034_960_720/
[Consultado: 9-11-18]

Escobar Torres, J. G., Domínguez Hernández, A. A. y García Cruz, R. (n. d.) “La expresión emocional en el aula y su relación con el aprendizaje significativo: estudio cualitativo en alumnos de la licenciatura en psicología de la UAEH”, *Revista científica electrónica de psicología*. (10), pp. 29-52. Disponible en: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icsa/LI_ProcCogn/Jorge_Torres/9.pdf
[Consultado: 2-10-18]

Estaire, S. (2011) “Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas”, *marcoELE, revista de didáctica español como lengua extranjera*. (12), pp. 1-19. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
[Consultado: 19-09-18]

Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010) “Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas”, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 235-263. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2010-16-5110/Documento.pdf> [Consultado: 6-10-18]

Expósito Martín, F.J., (2011) “Reconquista y repoblación del sur peninsular en el siglo XIII: el nacimiento de la Andalucía cristiana”, *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*. (17), pp. 1-7. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8740.pdf> [Consultado: 13-12-18]

Fazakas, T. (2006) Free cámara digital 1 stock photo. Disponible en: <https://es.freeimages.com/photo/digital-camera-1-1424592> [Consultado: 9-11-18]

Fernández, M. A. (2010) “Historia del Teatro”, *ARENA y CAL: Revista Literaria y Cultural Divulgativa*. (173), n.d. Disponible en: http://www.islabahia.com/arenaycal/2010/173_julio_agosto/miguel_a_fernandez_173.asp [Consultado: 16-11-18]

- Franklin Rawson, B. (1855) Retrato de familia de Cirilo Sarmiento. Disponible en: <https://www.pinterest.es/pin/171840542017361675/?lp=true> [Consultado: 9-11-18]
- Fredrickson, B. L. (2001) “The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion”, *American Psychologist*. 56(3), pp. 218-226. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/> [Consultado: 15-8-18]
- Gallucci, G. (2018) Comunicare di più. Disponible en: <http://www.operatoreolistico.org/comunicare-di-piu/> [Consultado: 9-11-18]
- García Giménez, C. (2008). La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. pp. 1-123. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-adquisicin-del-vocabulario-en-la-clase-de-ele-0/> [Consultado 13-11-18]
- García Retana (2012) “La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje”, *Revista Educación*. 36(1), pp. 97-109. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/455/99066> [Consultado: 27-11-18]
- García, Prieto y Santos (1994) “El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (24), pp. 71-78. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941389> [Consultado: 28-11-18]
- German School (n. d.) Painting, two men reading & drinking. Disponible en: https://www.liveauctioneers.com/item/20057629_painting-two-men-reading-and-drinking-german-school [Consultado: 9-11-18]
- Gil Peña, N. (1999) “Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura”, *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. (11), pp. 127-140. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210556> [Consultado: 2-12-18]

Goleman, D., 1996. *Inteligencia Emocional*. 1.ª ed. Barcelona: Editorial KAIROS.

Gómez del Estal Villarino, M. (2004) “La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas”, *Publicaciones Instituto Cervantes*. pp. 1-13. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm [Consultado: 28-10-18]

Gómez del Estal Villarino, M. (2015) “Teoría y práctica de la enseñanza de la gramática. Lo que se ve y lo que se hace”, *marcoELE revista de didáctica español como lengua extranjera*. (20), pp. n.d. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/20/gomez-del-estal_ensenanza_gramatica.pdf [Consultado: 30-10-18]

González García, J. (2015). “Dramatización y educación emocional”, *Revista de Investigación Educativa 21*. (Julio-diciembre 2015), pp. 98-119. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5618962.pdf> [Consultado 4-10-18]

González López, J. R., Lomas Campos, M. d. M. y Rodríguez Gásquez, M. A. (2010) “Evolución de la inmigración en Europa y España durante los siglos XX y XXI”, *Cuidarte: revista de investigación*. 1(1), pp. 73-81. Disponible en: <https://revistacuidarte.udes.edu.co/index.php/cuidarte/article/view/76/81> [Consultado: 6-8-18]

Goya, F. (1786) El albañil herido. Disponible en: <https://www.elheraldodelhenares.com/cartas/diario-de-un-diarista-una-lista-de-verguenza-para-espana/> [Consultado: 9-11-18]

Graham, G. (2018) yoga-1434787_960_720. Disponible en: https://platinum-communities.com/2018/01/06/benefits-exercising-seniors/yoga-1434787_960_720/ [Consultado: 9-11-18]

Herrero, H. (2005) Free stock photo. Disponible en: <https://es.freeimages.com/photo/soledad-1437970> [Consultado: 9-11-18]

Higueras, M. (2017) "Logros y retos de la enseñanza del léxico". En: Herrera, F. (Ed). Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras. Barcelona: Difusión S.L., pp. 13-23

Ilker (2005) Free people series stock photo. Disponible en: <https://www.freeimages.com/photo/people-series-1163295> [Consultado: 9-11-18]

Instituto Cervantes, IE (n. d.) Diccionario de términos clave en ELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm [Consultado: 11-7-18]

Instituto Cervantes, IE (n. d.) Diccionario de términos clave en ELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transfereencia.htm [Consultado: 11-7-18]

Instituto Cervantes, IE (n. d.) Diccionario de términos clave en ELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/enfoquetareas.htm [Consultado: 1-12-18]

Instituto Nacional de Estadística (2018). Cifras de población. Madrid. Disponible en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981 [Consultado: 28-9-2018]

JamesHose (2016) Flamenco dance music – free photo. Disponible en: <https://pixabay.com/es/photos/flamenco-danza-m%C3%BAsica-bailando-1924139/> [Consultado: 9-11-18]

Jefatura del Estado (2000), Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2000/12/23/pdfs/A45508-45522.pdf> [Consultado 4-11-17]

Junta de Andalucía (2007) ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf> [Consultado: 9-2-2018]

Karl-gustav, L. (2017) “El paradigma de las emociones básicas y su investigación. Hacia la construcción de una crítica”, IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. En: Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires (Eds). Buenos Aires, 29 de noviembre al 2 de diciembre de 2017. [En línea]. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-067/146> [Consultado: 19-12-18]

Kartini, E. (2018) Fix iphone white screen death. Disponible en: <https://www.technobezz.es/fix-iphone-white-screen-death/> [Consultado: 9-11-18]

Keifit (2015) Sport fitness exercise. Disponible en: <https://pixabay.com/es/photos/sport-fitness-ejercicio-pilates-1686064/> [Consultado: 9-11-18]

Korid, Y. (2018) shocked-2681488_960_720. Disponible en: http://linguafrancawien.com/wp-content/uploads/2018/05/shocked-2681488_960_720.jpg [Consultado: 9-11-18]

Lázaro, O. J. (1998) “La enseñanza mediante tareas”, En: Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), Facultad de Traducción e Interpretación de Soria (Universidad de Valladolid). (Eds). A cien años del 98. Lengua española, literatura y traducción: Actas del XXXIII congreso internacional de la asociación europea de profesores de español. Soria, 27 de julio al 1 de agosto de 1998. Soria: Excma. Diputación Provincial de Soria. pp. 295-310. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_24.pdf [Consultado: 14-10-18]

Leroy_Skalstad (2016) Children girl child cute female kid smile face. Disponible en: <https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1os-ni%C3%B1a-ni%C3%B1o-lindo-mujeres-1139277/> [Consultado: 9-11-18]

López Micó, S. (2016) “La importancia de la Familia en el Proceso Educativo”. *Publicaciones Didácticas*, (68), pp. 250-255. Disponible en: <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/068069/articulo-pdf> [Consultado: 2-7-18]

Lozano Ibáñez, S. (2015) El enfoque por tareas en la enseñanza de la lengua castellana y literatura en Educación Primaria: creación de cuentos. Grado en Educación Primaria. Universidad de La Rioja.

LuxosBrindes (2018) Mochila-1010-153670748.png. Disponible en: http://luxosbrindes.com.br/?attachment_id=37542 [Consultado: 9-11-18]

Maia González, N. (2005) “Teoría lingüística y gramática en el aprendizaje y en la enseñanza de ELE”, Actas del XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a lusohablantes. En: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones (Eds). Sao Paulo, 29 de octubre de 2005. Brasil: Prol Gráfica e Editora, pp. 13-268. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=13164_19 [Consultado: 11-11-18]

Manga, A. M. (2006) “El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Tonos: revista electrónica de estudios filológicos*. (12), pp. (n.d.). Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20P-Ensenanza-Aprendizaje.htm> [Consultado: 5-9-18]

Martin Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2008) gente 1: Nueva Edición. Reimpresión, año 2008. Barcelona: Difusión: Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L.

Martín, U., Malmusi, D., Bacigalupe, A. y Esnaola, S. (2012) “Migraciones internas en España durante el siglo XX: un nuevo eje para el estudio de las desigualdades sociales en salud”, *Gaceta Sanitaria*. 26(1), pp. 9-15. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0213911111001828> [Consultado: 11-8-18]

Masterfile (n. d.) Elementary student daydreaming in class. Disponible en: <https://www.masterfile.com/image/en/6109-06007448/elementary-student-daydreaming-in-class> [Consultado: 11-02-19]

Mendes Cook, L. (n. d.) Free jóvenes stock photo. Disponible en: <https://es.freeimages.com/photo/jovens-1432373> [Consultado: 9-11-18]

Méndez Holguín, J., d. C. (2007), El enfoque por tareas como propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de tercer grado de la IED Francisco de Paula Santander. Licenciatura en lengua castellana, inglés y francés. Universidad de La Salle, Bogotá. Disponible en: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/8003/26021061.pdf?sequence=1> [Consultado: 27-10-18]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 1ª ed. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

Mokhtar, M. (2017) anger-18658_960_720. Disponible en: https://www.mariammokhtar.com/how-will-insecure-malays-react-to-anti-chinese-and-anti-dap-sentiment/anger-18658_960_720/ [Consultado: 9-11-18]

Moreno García, C. (2011) Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco/libros, S.L.

Motos, T., y Ferrandis, D. (2015), “Teatro aplicado: Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia”. *Ediciones Octaedro*, (1), pp. 9-225. Disponible en: <https://octaedro.com/appl/botiga/client/img/10147.pdf> [Consultado 28-10-18]

Mulder, M. (2007) “Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente”, *Revista Europea de Formación Profesional*. (40), pp. 5-24. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316165> [Consultado 29-11-17]

- Munch, E. (1893) El grito. Disponible en: <https://pixabay.com/es/illustrations/edvard-munch-gritar-pintura-terror-1332621/> [Consultado: 9-11-18]
- Murillo, B. E. (1645-1650) Niños comiendo uvas y melón. Disponible en: <http://blog.pupillum.com/nutricion-infantil/> [Consultado: 9-11-18]
- Muslim Advocates (n. d.) estudiante árabe triste. Disponible en: <https://www.muslimadvocates.org/press-center/stopbullying/> [Consultado: 11-02-19]
- Navarro Romero, B. (2010) “Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta”, *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*. (2), pp. 115-128. Disponible en: <https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf> [Consultado 2-7-18]
- Nejron Photo (n. d.) La gente bailando en el club nocturno. Disponible en: <https://pixers.es/cuadros-en-lienzo/la-gente-bailando-en-el-club-nocturno-18173193> [Consultado: 9-11-18]
- Nicolás Román, S. (2011) “El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial”, *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. (20), pp. 102-108. Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10111/teatro_nicolas_ENCUENTRO_2011.pdf?sequence=1 [Consultado 1-10-18]
- NLGJA (2018) n. d. Disponible en: https://www.nlgja.org/wp-content/uploads/2014/10/blue-143734_960_720.jpg [Consultado: 9-11-18]
- Novoa Pérez, E. M. (2014), Expresión oral y dramatización: propuesta de intervención para alumnos de tercer ciclo de Primaria. Grado en Educación Primaria. Universidad Internacional de La Rioja. Disponible en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2269/Novoa-Perez.pdf?sequence=1> [Consultado: 11-11-18]

Núñez, N. (n. d.) Yoga para adolescentes: el guerrero II. Disponible en: <https://yogaesmas.com/yoga-para-adolescentes-12-posiciones-de-yoga-para-la-vida/> [Consultado: 9-11-18]

Núñez, N. (n. d.) Yoga para adolescentes: el guerrero III. Disponible en: <https://yogaesmas.com/yoga-para-adolescentes-12-posiciones-de-yoga-para-la-vida/> [Consultado: 9-11-18]

Núñez, N. (n. d.) Yoga para adolescentes: el saltamontes. Disponible en: <https://yogaesmas.com/yoga-para-adolescentes-12-posiciones-de-yoga-para-la-vida/> [Consultado: 9-11-18]

Núñez, N. (n. d.) Yoga para adolescentes: postura del árbol. Disponible en: <https://yogaesmas.com/yoga-para-adolescentes-12-posiciones-de-yoga-para-la-vida/> [Consultado: 9-11-18]

Núñez, N. (n. d.) Yoga para adolescentes: postura de El cadáver. Disponible en: <https://yogaesmas.com/yoga-para-adolescentes-12-posiciones-de-yoga-para-la-vida/> [Consultado: 9-11-18]

Oliva Olivares, C. (2000) “Apuntes sobre historia del teatro: el camino hacia la verdad escénica”, *Cuadernos para investigación de la literatura hispánica*. (27), pp. 15-80. Disponible en: <https://docplayer.es/11648486-Apuntes-sobre-historia-del-teatro-el-camino-hacia-la-verdad-escenica.html> [Consultado: 9-11-18]

Omedes, D. (2008) Bullying, donde la víctima se vuelve agresor. Disponible en: <https://compartirpalabramaestra.org/alianza-editorial-magisterio-fundacion-compartir-columnas/13-peliculas-para-comprender-mejor-el> [Consultado: 11-02-19]

Pérez Gutiérrez, M. (2004) “La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas”, *Glosas didácticas: revista electrónica internacional*. (12), pp. 70-80. Disponible en: <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf> [Consultado: 21-11-18]

Pexels (2016) Adult beard face. Disponible en: <https://pixabay.com/es/photos/adulto-barba-cara-la-moda-guy-1845814/> [Consultado: 9-11-18]

Pixabay (2014) Climber photomontage climb climbing sport. Disponible en: <https://pixabay.com/es/photos/escalador-fotomontaje-subir-507752/> [Consultado: 9-11-18]

Pixabay (2018) Pencils in stainless steel bucket. Disponible en: <https://www.pexels.com/photo/pencils-in-stainless-steel-bucket-159644/> [Consultado: 9-11-18]

Plutchick, R. (1980) La rueda de las emociones. Disponible en: <https://psicopico.com/la-rueda-las-emociones-robert-plutchik/> [Consultado: 2-9-18]

Prieto Molina, M. (2017) El enfoque por tareas y la construcción del significado en la enseñanza bilingüe-AICLE: un estudio sobre las competencias y las necesidades formativas del profesorado. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba (UCO). Disponible en: <https://helvia.uco.es/handle/10396/15108> [Consultado 1-12-18]

Real Academia Española (2017) “Diccionario de la Lengua Española” (actualización 23.1). Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario> [Consultado 31/10/18]

Ridofranz (2018) Young girl in hijab at school stock photo. Disponible en: <https://www.istockphoto.com/es/fotos/hijab-girl?mediatype=photography&phrase=hijab%20girl&sort=mostpopular> [Consultado: 11-02-19]

Rivera, V. (2011) “Dificultades y errores más frecuentes del alumnado arabófono (nivel morfosintáctico)”, ELE para alumnado arabófono, 21 julio. Disponible en: <http://maseletallerarabofonos.blogspot.com/2011/07/dificultades-y-errores-mas-frecuentes.html> [Consultado 18-12-18]

- Robles Ávila, S. (2004) "Tareas formales en ELE: un acercamiento metalingüístico a los contenidos gramaticales" XV Congreso Internacional de la ASELE: Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004. Dos Hermanas: Diseño Sur, S.C.A., pp. 741-747. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0739.pdf [Consultado: 22-11-18]
- Roca de Larios, J., Valcárcel Pérez, M. y Verdú Jordá, M., (1990) "Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas" *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*. (8), pp. 25-46. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117709> [Consultado: 14-10-18]
- Salgado Suárez, R. (2016) "La identidad lingüística de los aprendices arabófonos de español como LE/L2 y su reflejo en la interlengua: el caso de los arabófonos marroquíes", *Tonos digital: revista de estudios filológicos*. (31), pp. 1-21. Disponible en: <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1501/846> [Consultado: 19-12-18]
- Santos de la Rosa, I. (2014) "Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español". En: Bravo García, E., Gallardo Saborido, E. y Santos de la Rosa, I., y Gutiérrez, A. (Eds). *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Sevilla: Universidad de Helsinki y el Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (HUM 927), Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/30206> [Consultado: 27-9-18]
- Somos Pandemonio (2017). Publicidad | gimnasio smartclub | promoción yoga.[Video online]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8LtSvSGi5IY> [Consultado: 10-11-18]

Stuardo, M., Palma, J. F. y González, C. (2017) “Capítulo 1. Arte, Música y Teatro”. En Cottin Buracchio, M., González Hernando, B., Mella San Martín, C. y Arteaga, M. I., V. (Eds). Ideas desde el Reino Unido. Ideas y propuestas para el desarrollo de Chile. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321883132_Arteaga_I_Cottin_G_Mella_B_Mella_C_Eds_2017_Ideas_desde_el_Reino_Unido_Criticas_y_Propuestas_para_el_desarrollo_de_Chile_ISBN_978-956-368-771-2_Available_at_httpideasdesderucl/download [Consultado 23-10-18]

Sydney Mount, W. (1838) The painter’s triumph. Disponible en: http://culturemechanism.blogspot.com/2013/02/the-painters-triumph_18.html [Consultado: 9-11-18]

Tapia, D., (2013). Simplemente...WOW – Increíble Show – No Te Lo Puedes Perder. [Video online]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FCiO9byrvfk> [Consultado: 13-11-18]

Timoneda Gallart, C. (2012). “Cognición, emoción, aprendizaje”, *Padres y maestros*. (347), pp. 5-9. Disponible en: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8696/Cognicion-emocion-aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consultado: 17-3-19]

YbethxD (2007). Rosana – Si Tu No Estás Aquí. [Video online]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XIFOpw8tG7Y> [Consultado: 14-11-18]

Yogawithamit (2013) Yoga yogi men. Disponible en: <https://pixabay.com/es/photos/yoga-yogi-hombres-ejercicio-2252900/> [Consultado: 9-11-18]

Zanón, J. (1995) “La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas”, *Signos. Teoría y práctica de la educación*. pp. 52-67. Disponible en: http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/fepa/zips/Modulo_5/Zanon_ensenanza_tareas.pdf [Consultado: 1-11-18]

Anexos

Anexo I: Libro del profesor: descripción de las tareas

Sesión 1		Tarea 1: “Yoguis”		
Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
15'	a) Tomar contacto con el léxico de las emociones b) Rebajar el filtro afectivo	Grupal e individual	- Fichas de la sesión - Proyector - Equipo de sonido	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> La primera tarea comienza con la visualización de un vídeo de un hombre haciendo yoga con música relajante. Tras la visualización, se plantean las preguntas a) y b), que sirven para que el alumno comience a reflexionar sobre lo que ha visto y para que hable de una posible experiencia pasada con esta disciplina. A continuación, comienza la parte de preparación física y mental para la sesión, realizándose 8 posturas de yoga escogidas previamente para que no supongan un alto nivel de dificultad, salvo la postura 5, que al ser difícil trata de fomentar el lado lúdico de la dinámica y rebajar el filtro afectivo. Tras realizar las posturas de yoga, se abre una ventana a la reflexión interior con 3 preguntas donde el alumno focaliza las respuestas desde su propia vivencia, preguntándole si ha surgido algún efecto en él. Para finalizar, se introduce el léxico de las emociones que se van a trabajar a lo largo de la unidad didáctica. Para que los alumnos se enfrenten a los nuevos conocimientos desde el uso, se le pide que escoja una emoción para valorar su experiencia en la tarea. En este punto, el alumno tiene a su disposición emoticonos que facilitan el entendimiento del léxico y se crea la primera relación emociones-respuestas físicas. 				Expresión oral Comprensión auditiva

Sesión 1	Tarea 2: “Un viaje emocionante”
-----------------	--

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
25'	a) Diferenciar el pretérito perfecto, indefinido e imperfecto b) Localizar expresiones emocionales en un texto c) Reconocimiento de los sentimientos d) Interpretar las emociones auditivamente	Grupal	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
1. La tarea comienza contextualizando la celebración de cumpleaños de Valeria, exponiéndose su problema: como su abuela no sabe usar Facebook, no puede ver las fotos de su viaje. La solución es escribirle una carta, la cual se refleja la tarea y en la que se introducen los sentimientos. Se procede a su lectura. 2. Tras la lectura, se lleva a cabo una búsqueda de emociones escondidas en la carta. Se pretende fomentar la comprensión lectora y el reconocimiento del léxico de esta sesión. 3. A continuación, se repite la lectura de la carta, esta vez mediante un audio. Con la comparativa de su lectura y la lectura de Valeria, los alumnos comparan la entonación de las frases y el énfasis emocional que hay plasmado en ellas. 4. Para finalizar, se procede a reflexionar en grupo tras esta última exposición auditiva sobre qué frases tienen connotaciones emotivas, las cuales no necesariamente incorporan léxico emocional. Tras su localización, se clasifican por emociones.				Expresión oral Comprensión auditiva

Sesión 1	Tarea 3: “¿Iguales? ¿diferentes?”
-----------------	--

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
10'	a) Reflexionar y deducir el significado b) Negociar en grupo	Grupal	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
1. En esta tarea los alumnos deben leer la conversación detenidamente, y se reflexionará en grupo sobre el significado de las diferentes frases atendiendo a su contexto y a las expresiones que destacan en negrita y subrayadas. Para facilitar la distinción, el profesor puede ser uno de los interlocutores a la hora de leer la conversación, enfatizando y dramatizando su lectura.				Expresión oral Comprensión auditiva Comprensión lectora

Sesión 1	Tarea 4: “Transforma la realidad”
-----------------	--

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
5'	a) Conectar hechos rutinarios con emociones b) Fomentar la creatividad c) Introducirse a la representación improvisada	Grupal	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la				Destrezas
1. Los alumnos piensan en tres acciones rutinarias que realicen a diario en su casa adoptiva, para después representarlas con ayuda de cualquier objeto, el cual puede cobrar el significado que ellos quieran. 2. Tras la elección y la representación de todos los alumnos, comparten los sentimientos que les producen al resto de la clase.				Expresión oral

Sesión 1	Tarea 5: “¿Las reconoces?”
-----------------	-----------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
20'	a) Conocer las expresiones faciales de las emociones b) Estimular el debate	Grupal e individual	- Fichas de la sesión - Ordenador - Altavoces y proyector	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
1. Se realiza la visualización del vídeo “Emociones a través del rostro”, de Daniel Abad (2012), publicado en YouTube. En él, los alumnos observarán cómo las emociones hablan a través del rostro sin necesidad de articular palabras. 2. Tras su visualización, escriben las emociones que reconozcan en diferentes capturas de pantalla del vídeo, las cuales reflejan las emociones vistas en esta sesión. 3. El siguiente paso invita a la reflexión: se plantea la posibilidad de que falte una emoción por identificar, para lo cual tendrán que activar su memoria y su asociación imagen-contenido hasta encontrar, a través del debate, la emoción que hemos trabajado y no ha sido plasmada en imagen. 4. A continuación, los alumnos imitan estas emociones con sus propios rostros, lo que sere de preparación para las tareas de la sesión 2. 5. Por último, los alumnos piensan en un animal y un objeto que relacionen con cada una de las emociones trabajadas a lo largo de las anteriores tareas, formando una frase con ellas.				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva Comprensión lectora

Sesión 1	Tarea 6: "Memotest"
-----------------	----------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
10'	a) Estimular la memoria asociativa b) Promover el componente lúdico del aprendizaje c) Presentar el léxico de los sentimientos	Grupal	- Fichas de la sesión - Tarjetas de las emociones	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Se reparten dos tipos de tarjetas: unas con imágenes de rostros de personas reales sintiendo emociones, y las otras con una emoción escrita en ellas. Todas las tarjetas de este juego están recogidas en el Anexo V. Se explican las reglas del juego: todas las tarjetas deben estar en el suelo bocabajo formando una forma lo más cuadrangular posible. A continuación, se removerán las tarjetas hasta que ninguno pueda identificar dónde está alguna que haya colocado en el suelo. El juego consiste en levantar dos tarjetas, y para que estén siempre bocarriba han de cumplir la correspondencia expresión facial-emoción. Si esto no se cumple o se equivocan, ambas vuelven a estar bocabajo y pasaría el turno a otro compañero. Cuando acabe, se repite, pero esta vez introduciendo otras cartas con el vocabulario de los sentimientos de esas emociones. Primero, el profesor enseñará las tarjetas, las leerán y comenzarán a asociar su similitud al léxico de las emociones. Después, se repetirá el proceso anterior, solo que esta vez deberán levantar 3 cartas con la correspondencia acertada emoción-sentimiento-expresión facial. En este caso la dificultad aumenta, puesto que, si no aciertan en correspondencia las dos primeras cartas, pasará el turno al siguiente compañero. 				Expresión oral Comprensión auditiva Comprensión lectora

Sesión 1	Tarea 7: "Te reconozco por la voz"
-----------------	---

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
10'	a) Trabajar la comprensión auditiva	Grupal e individual	- Fichas de la sesión - Ordenador y altavoces	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Los alumnos escuchan dos veces unos pequeños diálogos, cuyas transcripciones se encuentran detallados en el Anexo VI. Tras una segunda escucha*, los alumnos han de completar con el nombre de la persona correspondiente las frases que aparecen escritas en el ejercicio, las cuales incluyen el léxico de las emociones. Si el profesor lo considera oportuno, puede realizar una tercera escucha, para que los alumnos puedan prestar más atención a las partes del diálogo que les hayan costado más trabajo. 				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva Comprensión lectora

Sesión 1	Tarea 8: “Mi emoción”
-----------------	------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
10'	a) Conocerse a uno mismo b) Describir la personalidad propia	Grupal e individual	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<p>1. Los alumnos tienen que pensar cómo son, qué tipo de personalidad consideran que tienen. Tras analizarse, la describen de forma escrita y eligen una emoción que los identifique.</p> <p>2. Una vez finalizada la descripción y haber escogido una emoción, comparten la información con sus compañeros. En el caso de que algún alumno no quiera hablar de sí mismo, el profesor dará la opción de escribir sobre otra persona que no sean ellos, como solución para los alumnos que quizá no quieran escribir sobre ellos mismos.</p>				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva Comprensión lectora

Sesión 1	Tarea 9: “Reflexión de la 1ª sesión”
-----------------	---

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
5'	a) Evaluar la sesión b) Compartir nuestras impresiones	Grupal e individual	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<p>1. Esta tarea sirve de evaluación de la sesión, entrando en un momento de reflexión individual acerca de nuestras impresiones a lo largo de las tareas. Los alumnos han de compartir sus impresiones con sus compañeros, incitándolos a utilizar el léxico de los sentimientos visto a lo largo de la sesión. Esta tarea de cierre sirve al profesor para determinar qué dinámicas funcionan mejor y cuáles debe reenfocar para la siguiente sesión.</p>				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva Comprensión lectora

Sesión 2
Tarea 1: “Me invade la música”

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
10'	a) Expresar gustos b) Expresar con el movimiento	Grupal	- Fichas de la sesión - Ordenador - Altavoces	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Para comenzar la sesión, comenzamos hablando sobre música, hablando de nuestras preferencias, preguntando a los compañeros y explicando nuestras respuestas. Después, pasamos a escuchar dos canciones, ambas opuestas en cuanto a ritmo se refiere. Mientras tanto, todos andamos por la clase libremente, moviendo nuestro cuerpo tal cual siente lo que escuchamos. Tras esto, preguntamos a los alumnos qué han sentido expresándose con sus movimientos durante cada canción. 				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva

Sesión 2
Tarea 2: “¡Olé!”

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
15'	a) Compartir opiniones con los demás b) Descubrir el flamenco	Grupal	- Fichas de la sesión - Ordenador - Altavoces	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Comenzamos viendo un vídeo a través de internet, donde se muestra un baile flamenco acompañado de cante y música, y se realizan preguntas sobre qué ha sentido el alumno y los demás compañeros, invitando a compartir sus opiniones y a realizar preguntas entre ellos. Tras centrarnos en nosotros mismos, pasamos a evaluar a la propia bailaora, dando nuestra opinión sobre lo que siente cuando actúa y comparando las opiniones de los demás con la nuestra. En este punto se presenta la estructura para dar opinión, remarcada en otro color y en negrita, para que el alumno pueda utilizarla a la hora de contestar a las preguntas y al debate con sus compañeros. A continuación, se visualiza otro vídeo, esta vez de un cantaor flamenco con un cantante de lengua árabe. Tras esto, los alumnos exponen sus impresiones y le explican al profesor qué es lo que significa la parte que está en árabe. 				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva Comprensión lectora

Sesión 2	Tarea 3: “Mona Lisa, ¿sonrisa?”
-----------------	--

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
10'	a) Expresar opinión de forma escrita b) Negociar en grupo	Grupal e individual	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<p>1. Se presenta el cuadro de “La Mona Lisa” y se realiza una observación detallada del mismo, tras lo cual se pregunta a los alumnos qué sienten cuando ven el cuadro. Como la mujer del cuadro tiene una expresión misteriosa, los alumnos escriben qué cree que siente y el porqué, para compartirlo después con todos los integrantes de la clase. Para ello, se presenta una estructura que pueden utilizar a modo de ejemplo.</p>				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva

Sesión 2	Tarea 4 parte a): “El arte habla”
-----------------	--

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
20'	a) Trabajar en equipo b) Desarrollar la capacidad interpretativa c) Fomentar la creatividad d) Promover la expresión corporal	Grupal, por parejas e individual	- Fichas de la sesión - Espejo del aula de psicomotricidad - Objetos del entorno	Aula de psicomotricidad
Descripción de la tarea				Destrezas
<p>1. Se muestran unos cuadros y se observan con detalle. Tras la observación, los alumnos se sitúan delante del espejo de la clase de psicomotricidad e imitan los cuadros. Cuando corresponda, imitan de forma individual, por parejas o todo el grupo a la vez.</p> <p>2. Una vez concluidas las imitaciones frente al espejo, los alumnos se agrupan por parejas e inventan diálogos o pensamientos para cada uno de los personajes de los cuadros. Tienen que tener en cuenta las emociones de cada viñeta.</p>				Expresión oral Expresión escrita

Sesión 2	Tarea 4 parte b): “Somos arte”
-----------------	---------------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
10'	a) Fomentar la creatividad b) Promover la expresión corporal	Grupal e individual	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
1. En esta ocasión, los alumnos vuelven a imitar los cuadros frente al espejo, pero esta vez en movimiento.				Expresión oral

Sesión 2	Tarea 5: “Role play emocional”
-----------------	---------------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
20'	a) Trabajar la improvisación b) Expresión de las emociones en situaciones concretas	Grupal	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
1. Los alumnos se colocan unos frente a otros por parejas. Uno de ellos toma el rol de espejo e imita todo lo que hace su compañero. Cuando el profesor lo indique, se intercambian los roles y continúa la misma dinámica. 2. A continuación, los alumnos se convierten en otras personas. Disponen de una tabla donde aparecen dos personajes, uno para cada integrante de la pareja. Cada personaje tiene una situación concreta y siente una emoción. Tienen que hablar entre ellos contextualizando su personaje y teniendo en cuenta su emoción. Cada dos minutos cambian a otro personaje y a otra historia. 3. Por último, los alumnos intercambian impresiones sobre su experiencia en la actividad.				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva

Sesión 2	Tarea 6: “Sombras”
-----------------	---------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
20'	a) Estimular la comunicación a través de la representación b) Conocer el teatro de sombras	Grupal e individual	- Fichas de la sesión - Foco de luz - Sábana con soporte del material del colegio	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Se visualiza un vídeo del famoso programa “<i>UK Got Talent</i>” de la televisión inglesa, donde un grupo de teatro interpreta una historia a través de las sombras que genera su cuerpo. Tras la visualización, los alumnos hablan entre sí explicando si les ha gustado o no, por qué y cómo se han sentido mientras veían el vídeo. Por último, los alumnos, de manera individual, tienen que pensar en 3 emociones y representarlas en un teatro de sombras improvisado con una sábana grande y un foco de luz. Los demás compañeros tienen que adivinar qué emoción se representa. 				Expresión oral Comprensión auditiva

Sesión 2	Tarea 7: “Reflexión de la 2ª sesión”
-----------------	---

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
5'	a) Evaluar la sesión	Grupal e individual	- Ficha de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Los alumnos evalúan la sesión de forma oral. Cada uno dice lo que le ha gustado más y lo que le ha gustado menos de la sesión y lo comparte con sus compañeros. 				Expresión oral

Sesión 3	Tarea 1: “Sinceridad absoluta”
-----------------	---------------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
15'	a) Conocer nuestros sentimientos ante la opinión de los demás sobre nuestro trabajo b) Expresar gustos y críticas	Grupal e individual	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos hacen un dibujo en un papel que les entrega el profesor. Las condiciones son que el dibujo tiene que ser secreto hasta que el profesor no lo decida, para que ningún alumno sepa quién está dibujando uno u otro dibujo. 2. Una vez se ha terminado el dibujo, el profesor los recoge de forma secreta, sin que nadie pueda ver nada. 3. Tras esto, el profesor los enseña sin revelar quién es el protagonista de cada dibujo. Aquí comienzan las preguntas: se incentiva al alumno a que hable sobre cada dibujo que se expone, comentando si le gusta o no y por qué. En el caso de que a algún alumno no le guste algún dibujo, también tiene que decir qué necesita para que cambie de opinión. 4. Una vez finalizada esta ronda de preguntas y análisis con los dibujos, los alumnos entran en un momento de reflexión, donde han de analizar qué sentimientos les han provocado los comentarios de sus compañeros. 				Expresión oral Comprensión auditiva

Sesión 3	Tarea 2: “El periódico”
-----------------	--------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
15'	a) Conocer actitudes positivas y negativas b) Dar recomendaciones	Grupal e individual	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Comenzamos leyendo una noticia del periódico “20minutos” en su versión digital. Esta noticia habla sobre la llegada de estudiantes saharauis a Mallorca gracias al proyecto Madrasa, y también habla sobre cómo les ha ido la vida a antiguos participantes del proyecto. A continuación, los alumnos piensan sobre la importancia del Proyecto Madrasa, tras lo cual se comparten con el grupo las diferentes opiniones. Se procede entonces a introducir diferentes actitudes positivas y negativas. Para ello, los alumnos deberán “guardar en su propia mochila” las actitudes positivas que están entre otras actitudes negativas. Para finalizar, los alumnos escriben en un cuadro cómo están ahora, cómo quieren estar en 2 meses y qué actitudes necesitan para lograrlo. Tras compartir estos deseos con el grupo, el grupo ofrece herramientas y consejos para lograr los objetivos de todos. 				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva Comprensión lectora

Sesión 3	Tarea 3: “Mi realidad”
-----------------	-------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
20'	a) Dar consejos y soluciones para solventar problemas b) Hablar del pasado c) Expresar emociones asociadas a recuerdos	Grupal e individual	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Comenzamos con la lectura de 5 situaciones difíciles en el colegio contadas por alumnos inmigrantes. Una vez finalizadas las lecturas, los alumnos escriben si alguna vez han vivido alguna situación como las de estos chicos, añadiendo cómo se sintieron y, al terminar, se realizan las lecturas de las experiencias de cada uno en un círculo. A continuación, cada alumno debe pensar en la vivencia de la persona de su derecha, escribir una posible solución y compartirla con el grupo. 				Expresión oral Comprensión auditiva

Sesión 3	Tarea 4: “Ciegos que se ven”
-----------------	-------------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
25'	a) Reflexionar y debatir b) Negociar significados en grupo c) Compartir impresiones y recuerdos	Grupal e individual	- Fichas de la sesión - Pizarra	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Los alumnos observan la imagen de la tarea, leen el texto que la describe y, en parejas, hablan sobre lo que creen que significa la imagen, realizando un intercambio de opiniones e hipótesis con el fin de compartirlas. Después, responden a la pregunta b). Una vez concluido el trabajo con la imagen, los alumnos pensarán en conjunto una situación que se asemeje a lo que refleja la foto, pudiendo explicarla usando la pizarra de forma libre. Tras esto, tienen la oportunidad de reflexionar sobre si ellos se han sentido alguna vez como alguno de los protagonistas de esta foto. Quien quiera compartir sus recuerdos podrá hacerlo de forma voluntaria. Por último, descubrimos el significado de la imagen a través de una reflexión, y se compara con la interpretación que cada uno, compartiendo las impresiones con el grupo. 				Expresión oral Expresión escrita Comprensión auditiva Comprensión lectora

Sesión 3	Tarea 5: “Atrapados”
-----------------	-----------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
10'	a) Enfrentarse a situaciones de estrés b) Comunicarse para resolver situaciones difíciles c) Desarrollar el trabajo en equipo y la confianza	Grupal e individual	- Fichas de la sesión - Cuerda elástica	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> El profesor explicará las reglas de la dinámica que se propone en el canal de <i>YouTube</i>: “Juegos Educativos Orientar”, publicado en 2017: https://www.youtube.com/watch?v=SeN04R6HB9k&t=4s. Las reglas son las siguientes: el alumno está atado con una cuerda elástica, y su cuerda está cruzada con las esposas de su compañero. Pueden usar sus manos, pero no pueden soltar ninguna cuerda: tienen que ser libres pensando y colaborando entre ellos. 				Expresión oral Comprensión auditiva

Sesión 3	Tarea 6: “Llegar a un acuerdo”
-----------------	---------------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
15'	a) Resolver situaciones en pareja b) Desarrollar la imaginación	Grupal e individual	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Los alumnos, en parejas, deben encontrar una solución para cada una de las situaciones que se plantean en la tarea 5b de la sesión anterior, donde solo se interpretaron los roles y se compartió la experiencia personal tras realizarla. Tras escribir las soluciones que tomarían, se comparten en grupo para compararlas entre una pareja y la otra. 				Expresión escrita Comprensión lectora

Sesión 3	Tarea 7: “Reflexión de la 3ª sesión”
-----------------	---

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
5'	a) Reflexionar sobre nuestro aprendizaje b) Reflexionar sobre nuestro papel en la sesión	Grupal e individual	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
<ol style="list-style-type: none"> Los alumnos reflexionan sobre la sesión y comentan lo que han aprendido con el resto de los compañeros y el profesor. 				Expresión escrita

Sesión 4
Tarea 1: “Mural de las emociones”

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
30'	a) Fomentar la comunicación y el trabajo en equipo b) Usar los conocimientos de la unidad didáctica	Grupal	- Fichas de la sesión - Papel de mural - Periódicos, revistas, cámara instantánea	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
1. Los alumnos colaboran para realizar un mural de emociones. Dispondrán de diversos materiales para elaborar el mural. La creatividad de la obra depende exclusivamente de ellos. 2. Dentro del mural tiene que quedar constancia qué emociones hemos conocido, en qué situaciones sentimos esas emociones e imágenes que acompañen a esta información.				Expresión escrita Comprensión lectora

Sesión 4
Tarea 2: “Vivo y opino”

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
25'	a) Hablar de nosotros y nuestra vida en España b) Expresar por escrito similitudes y diferencias de la cultura de España y la cultura saharauí	Individual	- Fichas de la sesión - Bolígrafo - Papel	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
1. Los alumnos observan las imágenes de la actividad a modo de ayuda e inspiración y responden a las preguntas. 2. De cara a la tarea final, los alumnos preparan un listado de costumbres, situaciones, formas de relacionarse que en España son habituales y a ellos les generan diferentes tipos de emociones, positivas y negativas, comparándolas con las de su propia cultura.				Expresión escrita Comprensión lectora

Sesión 4	Tarea 3: “TAREA FINAL”
-----------------	-------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
50'	a) Poner en práctica de forma oral los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica b) Expresar nuestras propias emociones y nuestro punto de vista sobre la sesión y la unidad didáctica. c) Dar a conocer las similitudes y diferencias de las culturas española y saharai a los demás alumnos del centro	Grupal e individual	- Fichas de la sesión - Reflexiones de la actividad anterior - Cámara de vídeo	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
1. Los alumnos, con la ayuda del profesor, planifican sus intervenciones ante la cámara, tanto en texto como en la forma de representarlo. Para ello, se guían de las indicaciones del ejercicio. 2. Una vez planificada la exposición, se determinan los <i>role play</i> y actuaciones para ensayar antes de grabar. Podemos encontrar un ejemplo de la planificación de la tarea final en el Anexo VII. 3. Se procede a grabar las intervenciones, cada escena de forma independiente para que el profesor las una en casa con un programa de edición y les ponga música que acompañe a cada emoción.				Expresión oral Comprensión auditiva

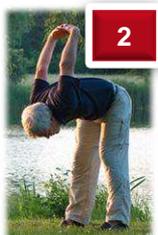
Sesión 4	Tarea 4: “Evaluación”
-----------------	------------------------------

Tiempo	Objetivos	Agrupación	Materiales	Lugar
5'	a) Evaluar la sesión b) Opinar sobre la unidad didáctica	Grupal	- Fichas de la sesión	Aula ATAL
Descripción de la tarea				Destrezas
1. Los alumnos evalúan la sesión, comentan sus impresiones sobre la unidad didáctica y la tarea final y se concluye la unidad didáctica.				Expresión oral

Anexo II: Libro del alumno: tareas por sesiones**Sesión 1: Conocer e identificar las emociones**

1. Vamos a ver un anuncio de publicidad sobre un deporte que está de moda en España: el yoga. [Video_Yoga: <https://www.youtube.com/watch?v=8LtSvSGi5IY>]

- ¿Por qué crees que este hombre hace yoga?
- ¿Has hecho yoga alguna vez?
- ¡Vamos a practicar yoga! Siente la música y escucha a tu profesor:



d) Ahora vamos a hablar de nuestra experiencia:

- ¿Te ha gustado practicar yoga?
- ¿Qué tal estabas antes de hacer yoga? ¿Y después?
- Señala qué emoción has sentido mientras hacías yoga y explica por qué.

- He sentido **alegría** 😊 😄 😁 😎

- He sentido **tristeza** 😞 😓 😔 😭

- He sentido **tranquilidad** 😌

- He sentido **estrés** 😫

- He sentido **asco** 🤢

- He sentido **sorpresa** 😲

- He sentido **enfado** 😡 😠

- He sentido **miedo** 😨

- He sentido **vergüenza** 😳

- 2. Valeria es una chica italiana, muy activa y le encanta viajar. Ha estado en Valencia celebrando su cumpleaños con unos amigos. Valeria ha subido las fotos del viaje a Facebook, pero su abuela no las puede ver. Valeria ha encontrado una solución: escribirle una carta.**

Querida abuela:

¿Cómo estás? ¡Yo estoy muy bien! Tengo que contarte muchas cosas. El fin de semana pasado estuve en Valencia con mis amigos, Mario y Marta. ¿Sabías que Valencia tiene playa? ¡qué sorpresa!

Por la mañana me bañé en el mar con mis amigas, pero no estuve mucho tiempo, porque el agua estaba muy fría y había muchas medusas. ¡Qué asco me dan las medusas, abuela!

Por la tarde fuimos a comer paella, la comida más famosa de la ciudad, ¡qué rica estaba! Cuando vimos el precio... era carísimo, y no teníamos suficiente dinero. El camarero estaba muy enfadado, y Marta y yo nos sentimos avergonzadas. Mario no entendía el español y estaba muy estresado, porque no podía hacer nada. Abuela, no sabía qué hacer... estaba muy preocupada. Al final tuvimos buena suerte, les dije que era mi cumpleaños y no llamaron a la policía. ¡Menos mal, porque estábamos muy asustados!

Por la noche salimos de fiesta. Estaba muy contenta, pero Mario tiró una Coca-Cola en mis zapatos nuevos y me sentí muy mal, porque eran mis zapatos favoritos. Él se sintió muy triste y me pidió perdón.

Al final decidimos volver al hotel. Estuvimos hablando mientras veíamos la luna y las estrellas en la terraza. Estaba muy tranquila y feliz.

Me da pena no haber estado el día de mi cumpleaños contigo. Te echo mucho de menos...

Te quiero mucho, ¡hablamos pronto!

Valeria

- a) Lee la carta y habla con tus compañeros: ¿Qué emociones reconoces en la carta?**
- b) Escucha a Valeria mientras lee su carta.**
- c) Piensa con tus compañeros cuáles son las frases del texto que transmiten emociones y escríbelas:**

- Alegría: _____
- Tristeza: _____
- Tranquilidad: _____
- Estrés: _____
- Asco: _____
- Sorpresa: _____
- Miedo: _____
- Enfado: _____
- Vergüenza: _____

3. Guille y Emi tienen un examen de matemáticas mañana. Lee la conversación y reflexiona con tus compañeros: ¿Qué significan estas frases?

Guille: Emi, mañana tenemos el examen de matemáticas, ¿recuerdas?

Emi: Sí... ¡me da asco recordarlo!

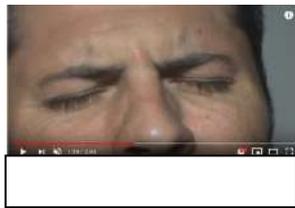
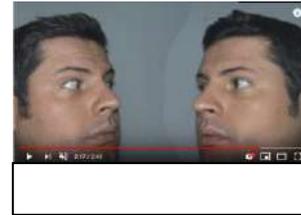
Guille: Yo no he estudiado nada... **estoy asustado**...

Emi: Yo sí he estudiado mucho. El sábado **estaba asqueado** porque quería salir de mi habitación, pero estuve todo el fin de semana estudiando porque me da miedo suspender mañana.

4. Elige tres acciones que haces todos los días en tu casa y represéntalas con la ayuda de cualquier objeto de la clase. Después, di lo que sientes cuando haces esa acción.

5. Ve el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=DTHw4GCt5Pc>

a) Ahora, observa las imágenes. ¿Qué emoción sienten?



b) Piensa con tus compañeros: ¿qué emociones conoces y no están en el vídeo? ¡Vamos a imitarlas!

c) Elige un animal y un objeto que te recuerden a las emociones que estamos trabajando y forma una frase con ellas. Ejemplo: Un perro es felicidad y una cama es tranquilidad.

6. ¡Vamos a jugar! Escucha las explicaciones del nuevo juego. ¿Estás emocionado? ¡Las cartas sí! ¡Concéntrate!

7. Escucha la conversación de un grupo de amigos. Después, descubre quién es quién.

La persona que está **triste** es _____

La persona que está **preocupada** es _____

La persona que está **asqueada** es _____

La persona que está **alegre** es _____

La persona que está **asustada** es _____

La persona que está **estresada** es _____

La persona que está **tranquila** es _____

La persona que está **sorprendida** es _____

8. ¿Cómo eres tú? Describe cómo es tu personalidad y elige una emoción que te identifique. Explica a tus compañeros por qué.

9. Comparte tus sentimientos con tus compañeros: ¿qué es lo que te ha gustado más de la sesión? ¿qué es lo que te ha gustado menos?

Sesión 2: Expresar las emociones

1. ¡Música, maestro!:

- a) ¿Qué tipo de música de gusta? ¿Y a tus compañeros? ¿Por qué?
- b) Vamos a escuchar diferentes estilos de música y vamos a movernos por la clase sintiendo la música en nuestro cuerpo:

- [Medina Azahara con Kutxi Romero – Abre la Puerta]
<https://www.youtube.com/watch?v=jLLJPXtH8oQ>
- [Rosana – Si tú no estás aquí]
<https://www.youtube.com/watch?v=XIFOpw8tG7Y>

- c) ¿Qué emociones has sentido con cada canción?

2. Ahora, vamos a conocer la música flamenca y su baile. Son típicos de Andalucía, el sur de España:

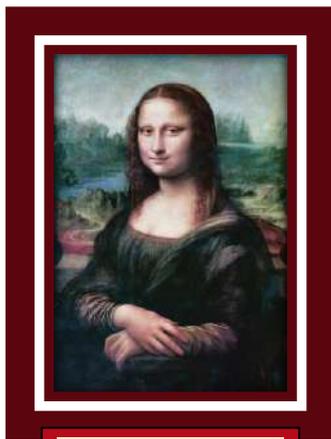
- a) Vamos a ver un baile flamenco: <https://www.youtube.com/watch?v=FruuG-tlcB0>
- ¿Has sentido alguna emoción? ¿cuál? Pregunta a tus compañeros.
 - Yo **creo que** la cantante **siente** muchas emociones, ¿estás de acuerdo? ¿qué emociones siente? Habla con tus compañeros:



- b) Ahora vamos a escuchar una canción flamenca en árabe y español: <https://www.youtube.com/watch?v=G3YMQMSpayk>
- ¿Te ha gustado la música?
 - Tu profesor no habla árabe, ¿podéis explicarle qué dice el hombre árabe?

3. Observa este cuadro y responde a las preguntas:

- a) Habla con tus compañeros: ¿qué sentís cuando veis este cuadro?
- b) ¿Qué crees que sentía la Mona Lisa en ese momento? Escribe por qué y comparte tus ideas con tus compañeros. Ejemplo: Yo **creo que** está triste **porque** no sonrío.

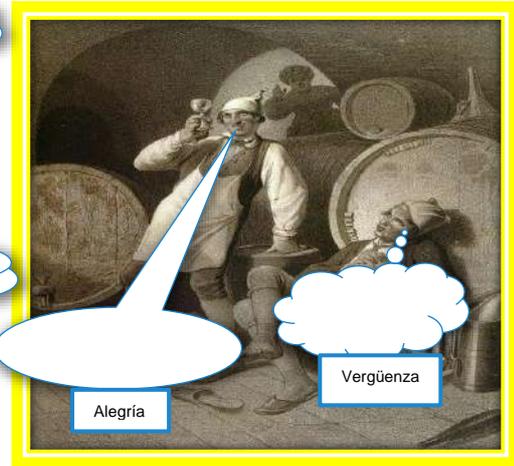
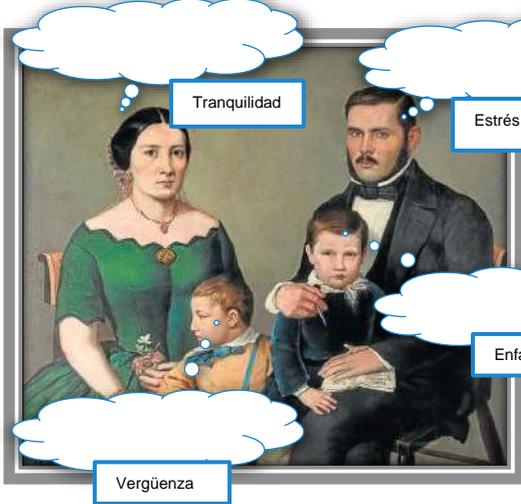


La *Mona Lisa* es un cuadro del pintor italiano Leonardo Da Vinci

4. Ahora tú y tus compañeros vais a imitar algunos cuadros famosos delante de un espejo real.



a) En pareja, inventa y escribe situaciones para las personas de los cuadros.



b) Ahora representa estas situaciones en movimiento con tu pareja.

5. ¡Vamos a improvisar!

a) ¡Eres un espejo! Haz todo lo que haga tu compañero delante de él. Tú eres su imagen. Cuando el profesor lo diga, tu compañero es el espejo.



b) Ahora tu pareja y tú sois otras personas. Lee las diferentes situaciones y actúa. Recuerda: ¡cada 2 minutos cambiáis de historias!

	Emoción	Personaje 1	Personaje 2	Emoción
1	Alegría	Tienes un nuevo perro	Odias los perros	Asco
2	Enfado	Has suspendido un examen	Has aprobado un examen	Alegría
3	Miedo	No sabes montar en bicicleta	No puedes creer a <i>Personaje 1</i>	Sorpresa
4	Sorpresa	Hablas mal de un compañero de clase. Hablas muy alto.	No quieres que la gente escuche a <i>Personaje 1</i>	Vergüenza
5	Vergüenza	Todo el mundo mira a <i>Personaje 2</i>	¡Quieres salir del avión YA!	Estrés
6	Asco	Estás en un restaurante japonés. No te gusta el pescado	Te encanta el pescado. Si <i>Personaje 1</i> no come, te tienes que ir del restaurante	Tranquilidad
7	Tranquilidad	Tengo ganas de ver una película en casa	<i>Quiero ir al centro comercial con Personaje 1</i>	Enfado
8	Estrés	(hablas un idioma inventado) <i>Personaje 1</i> tiene que ayudarte a llegar a casa. Utiliza tu cuerpo	No entiendo a <i>Personaje 1</i> . Estoy solo en la calle y nadie puede ayudarme	Miedo

- **Habla de la experiencia con tus compañeros.**

6. Vamos a conocer qué es el teatro de sombras:

- a) Mira este vídeo:** [\[https://www.youtube.com/watch?v=FCiO9byrvfk\]](https://www.youtube.com/watch?v=FCiO9byrvfk)
- b) Habla del vídeo con tus compañeros. ¿Te ha gustado? Explica por qué y cómo te has sentido.**
- c) Ahora tú eres la sombra: piensa en tres emociones y represéntalas. Recuerda: ¡no puedes hablar!**



- 7. Comparte tus sentimientos con tus compañeros: ¿qué te ha gustado más de la sesión? ¿qué te ha gustado menos? Utiliza el vocabulario emocional.**

Sesión 3: Gestionar las emociones

1. ¡Es un secreto! Sigue las instrucciones:

- 1º. Haz un dibujo en el papel que te ha dado tu profesor. ¡Nadie puede verlo!
Puedes utilizar los colores. Ejemplo: un lugar, tu cantante favorito, un animal...



- 2º. ¿Has acabado? Dáselo a tu profesor, pero nadie puede verlo.
- 3º. Ahora el profesor enseña vuestros dibujos. Nadie sabe cuál es tu dibujo y tú tampoco sabes de quién son los otros. ¿Te gustan? Si no te gustan... ¿qué necesita para que te guste??

Ejemplo: - Me encanta ese dibujo, **creo que** es muy bonito.

- ¡Ese dibujo **me parece** muy feo! ¡Solo tiene el color negro! Necesita un poco de color.

- Todos **me parecen** geniales, **pero** el de la izquierda es mi preferido.

- 4º. Ahora piensa cómo han hablado tus compañeros de tu dibujo. ¿Cómo te sientes?

2. Lee esta noticia y responde a las preguntas.

20

Tu Ciudad Nacional Internacional Opinión Gente y TV Cultura Deportes Más ▾

ISLAS BALEARES >

Un total de 20 estudiantes saharauis llegan este domingo a Mallorca

EUROPA PRESS [31.08.2013](#)

Un total de 20 estudiantes saharauis, que participan en el Proyecto Madrasa de acogida familiar solidaria de niños y jóvenes, llegan este domingo a las 18.30 horas a Mallorca donde convivirán con familias de acogida de la isla durante el curso académico.

Un total de 20 estudiantes saharauis, que participan en el Proyecto Madrasa de acogida familiar solidaria de niños y jóvenes, llegan este domingo a las 18.30 horas a Mallorca donde convivirán con familias de acogida de la isla durante el curso académico.

En un comunicado, han informado de que los estudiantes que llegan a Palma regresan de pasar dos meses en los Campamentos de Refugiados de Tindouf (Argelia), en los que han convivido con sus familias naturales después de haber pasado 10 meses estudiando en Mallorca.

Según aseguran, estos niños y jóvenes aprenden desde pequeños "a convivir con dos culturas y tres idiomas cultivando y enseñándonos a cultivar los valores de la tolerancia, el respeto y la solidaridad".

Cabe destacar que este domingo, "casi a la misma hora", que llegan los estudiantes de Escola en pau, regresan a los Campamentos los niños del proyecto Vacances en Pau de la Associació d'Amics del Poble Saharai.

La asociación Escola en pau inició este proyecto hace 11 años. En la actualidad, nueve de estos jóvenes ya estudian en la universidad, otros obtuvieron títulos de Formación Profesional de grados medio y superior. Además, se han ido incorporando nuevos alumnos que realizan estudios de primaria, secundaria y bachillerato.

BLOGS DE 20MINUTOS

TRIDENTE AL CONTRAGOLPE

Isco y su posible fichaje por el Barça: ¿chantaje al Madrid o futuro próximo?

BRAVO, FERNANDO - FÓRMULA 1

Seis razones por las que Alonso regresará a la Fórmula 1 en 2021

VEINTE SEGUNDOS

Los niños, como casi todo lo demás, solo valen lo que producen

- a) ¿Crees que el Proyecto Madrasa es importante? Piensa tu respuesta y explica a tus compañeros por qué.**

- b) Algunos alumnos saharauis están estudiando en la universidad. Estos saharauis creen en la fuerza de las actitudes positivas. ¿Cuáles son? Encuéntralas con tus compañeros y ponlas en tu mochila.**



Trabajar mucho Sentir preocupación todo el día
Respirar y buscar tranquilidad cuando siento estrés
No estar nervioso Pedir ayuda a otras personas
Sentir vergüenza y no hablar Ser positivo
Controlar el miedo No creer en mis capacidades
Hablar de mis sentimientos Ser negativo

- c) Piensa en tu vida en España y después escribe cómo estás ahora y cómo quieres estar dentro de dos meses. Después, pregunta a tus compañeros qué actitudes necesitas tener y escribe sus respuestas.**

Ahora estoy...

En dos meses quiero...

¿Qué actitudes necesito?



3. Lee las historias y relacionalas con las imágenes.



1

2

3

4

5

Me llamo Ghalya. Tengo 13 años y tengo un problema. Todos los chicos de mi colegio me miran porque llevo el velo musulmán. Estoy muy preocupada porque no quiero quitármelo. ¿Qué puedo hacer?

Me llamo Nika. Tengo 10 años y mis compañeros de clase me insultan porque soy tímido. Nadie me pregunta cómo estoy. Me siento muy mal, no soy nadie.

Me llamo Alaa. Tengo 12 años y soy nuevo en España. Me aburro mucho en mi clase, porque no entiendo muy bien el español. Tampoco hablo bien y no puedo pedir ayuda.

Me llamo Ahmed. Tengo 11 años y soy nuevo en el colegio. Me siento solo y muy triste. Es difícil hacer amigos. Echo mucho de menos a mis amigos de Egipto.

Me llamo Sara. Como tengo un peinado diferente, las chicas de mi clase se ríen de mí. Me da miedo ir a clase porque ellas están allí. Siempre quiero estar en la última fila

- a) ¿Has vivido alguna de estas situaciones? Escribe cómo te sentiste y qué hiciste.

- b) Haz un círculo con tus compañeros y tu profesor, lee tu historia y escucha la de los demás.

- c) Piensa en la historia del compañero de tu derecha y encuentra una solución. Después, escucha las reflexiones de tus compañeros y di la tuya.

4. Observa un momento esta imagen con tus compañeros y responde a las preguntas:



Las relaciones personales en una imagen

La persona que está arriba no puede ver la serpiente que muerde a la persona que está abajo.

La persona que está abajo no puede ver la piedra que está encima de la persona que está arriba.

- a) Habla con tu pareja: ¿qué crees que significa esta imagen? Después, compartid vuestra reflexión.
- b) ¿Qué crees que sienten la persona que está arriba y la persona que está abajo?
- c) Usa la pizarra: Imagina con tus compañeros una situación donde dos personas pueden sentirse así. Después, explicad al profesor cuál es la solución de esa situación.
- d) ¿Alguna vez te has sentido como la persona que está arriba o como la que está abajo? ¿Cuándo? Escribe tu respuesta. Si quieres, compártela con tus compañeros y escucha las suyas

- e) Lee esta reflexión:

“A veces una persona no puede ver el dolor que siente la otra, y esta persona no siempre puede entender el estrés, el miedo o la preocupación que siente la otra”

- ¿Piensas igual? Explica tu opinión a tus compañeros.

5. ¿Trabajas bien en equipo? ¡Escucha las reglas del juego y buena suerte!

- 6. En parejas, escribid una solución para cada uno de los problemas de la tarea 5 - b) de la clase de ayer. Después, compartid vuestros resultados.**

	Creo que la solución es...
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

- 7. ¿Qué te ha parecido la sesión de hoy? ¿Qué es lo que has aprendido? Haz un círculo con tus compañeros y habla con tus compañeros.**

Sesión 4: Tarea final

1. ¡Haz con tus compañeros un mural de emociones!:

¿Queréis un poco de ayuda? Aquí tenéis:

- Todas las emociones y sentimientos vistos en clase.
- Imágenes sobre esas emociones y sentimientos (caras de personas, situaciones, etc.)
- Frases, situaciones y acciones que relacionéis con cada emoción.



2. Mira estas imágenes con tus compañeros. Después, lee las preguntas con tus compañeros y escribe tus respuestas en un folio nuevo:



- a) ¿Cómo nos sentimos en España?
- b) ¿Qué me sorprende de los españoles?
- c) ¿Cuántas costumbres son diferentes para nosotros?
- d) ¿Qué me gusta de los españoles?
- e) ¿Cómo nos sentimos en el colegio? ¿Es difícil para nosotros? ¿Por qué?
- f) ¿Es fácil hacer amigos españoles?
- g) ¿Cómo pueden entendernos mejor?

3. ¡Tres, dos, uno... vídeo! ¡Vamos a expresar nuestras reflexiones y a actuar!

a) Preparamos una exposición: Usamos estas preguntas y la ayuda del profesor.

- **Nos presentamos todos: ¿Cómo nos llamamos? ¿De dónde somos? ¿Cómo somos? Ejemplo: Me llamo Khaled, soy de Sáhara Occidental y soy educado, simpático y deportista.**
- **¿Qué queremos decir? ¿Por qué?**
- **¿Cuál es el orden para hablar y actuar?**



b) Ensaya con tus compañeros y el profesor.

c) Enciende la cámara de vídeo... ¡vamos a grabar!

4. ¿Cómo te sientes ahora? ¿Te gustan los vídeos? Habla con tus compañeros y el profesor y escucha sus opiniones.

Anexo III: Informe Individual del alumno

INFORME INDIVIDUAL DEL ALUMNO Curso: 2018/19 Trimestre: 1º			
Información básica			
Nombre:		Apellidos:	
Fecha de nacimiento:		Nacionalidad:	
Lengua materna:		Otros idiomas:	
Aula: ATAL		Asignatura: Español como lengua extranjera	
Nivel: A2.2		Docente(s):	
Información del aprendizaje			
Expresión oral	El alumno ha logrado:	El alumno aún no ha logrado:	Actividades y materiales sugeridos para el aula ordinaria:
Expresión escrita	El alumno ha logrado:	El alumno aún no ha logrado:	Actividades y materiales sugeridos para el aula ordinaria:
Comprensión auditiva	El alumno ha logrado:	El alumno aún no ha logrado:	Actividades y materiales sugeridos para el aula ordinaria:
Comprensión lectora	El alumno ha logrado:	El alumno aún no ha logrado:	Actividades y materiales sugeridos para el aula ordinaria:
Información conductual en el aula			
<input type="checkbox"/> Agresiva <input type="checkbox"/> Apática <input type="checkbox"/> Buena <input type="checkbox"/> Muy buena <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Otra	Observaciones:		Propuestas de actuación:

Anexo IV: Evaluación de la unidad didáctica

Evaluación de la unidad didáctica		El profesor				
Alumno/a:						
Indicadores	1	2	3	4	5	
Conoce las emociones trabajadas en esta unidad didáctica y los sentimientos que generan						
Reconoce las emociones trabajadas en esta unidad didáctica en su propia persona						
Reconoce las emociones trabajadas en esta unidad didáctica en los demás						
Gestiona eficazmente sus emociones						
Ofrece una conducta adecuada ante las emociones de los demás						
Expresa sus emociones con coherencia						
Ha mejorado su capacidad de relacionarse con los demás						
Muestra más seguridad y confianza						
Interpreta con eficiencia el lenguaje no verbal en los demás						
Es capaz de añadir el lenguaje no verbal a su discurso						
Correspondencias						
1	Nunca / no					
2	Casi nunca / muy poco					
3	A veces					
4	Casi siempre / con frecuencia					
5	Siempre					

Anexo V: Tarjetas de emociones (sesión 1 – tarea 6)

Alegría	Tristeza
Miedo	Asco
Preocupación	Sorpresa

Estrés	Tranquilidad
Tranquilo/a	Estresado/a
Asustado/a	Alegre

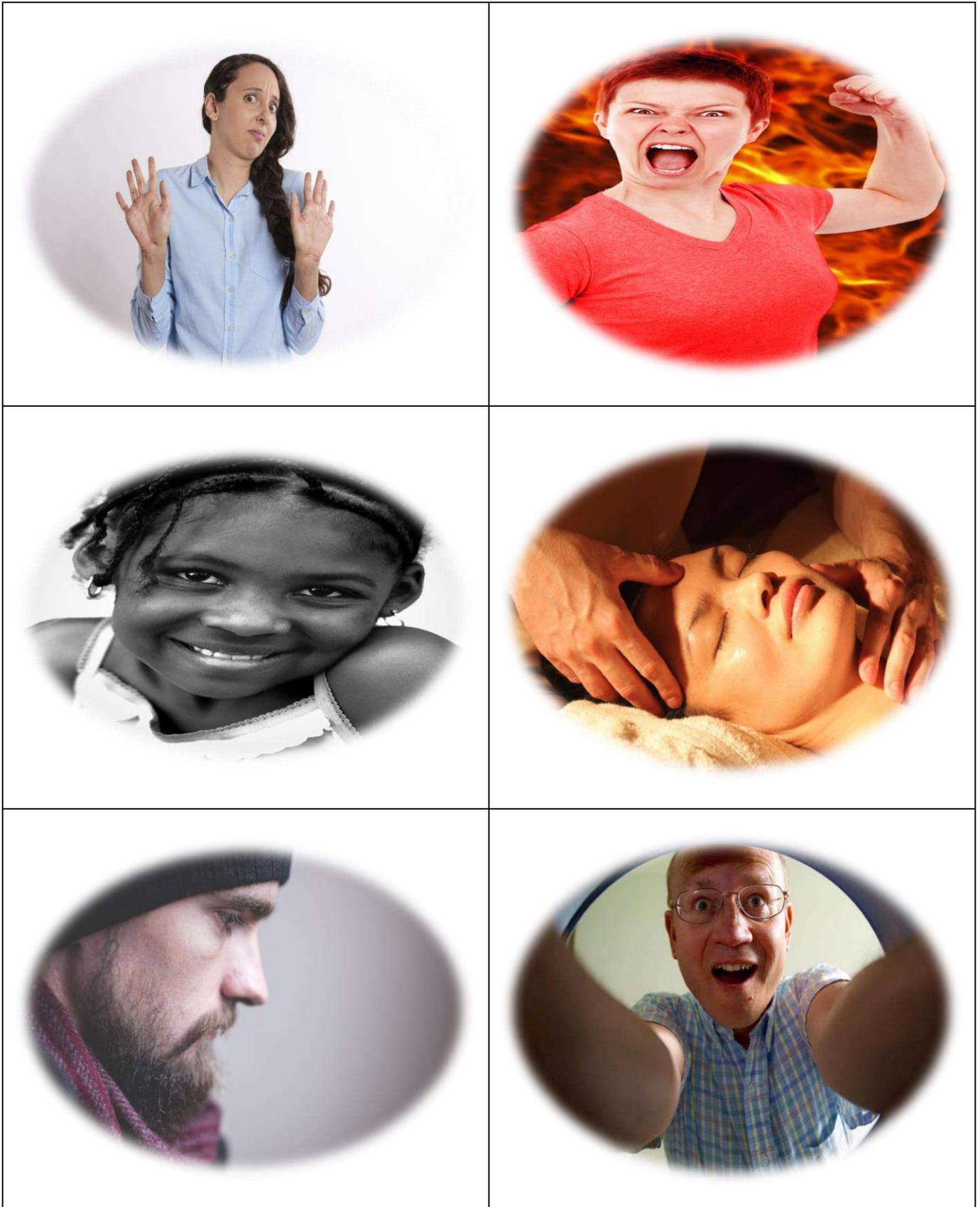
Triste

Asqueado/a

Sorprendido/a

Preocupado/a





Anexo VI: Transcripción de audio (sesión 1 – tarea 7)– **ALEGRE y TRISTE**

Juan: ¡Emilio! ¡feliz cumpleaños! ¿cómo estás? ¡me alegro mucho de verte!

Emilio: Muchas gracias, Juan. Estoy... regular, quería volver a mi casa para celebrar mi cumpleaños con mi familia, pero no puedo. Ya no hay ningún billete de tren...

– **SORPRENDIDO y ASUSTADO**

Enrique: ¡Mira, mira! ¡Francisco! ¡Hay una serpiente en esa roca! ¡Haz una foto!

Paloma: ¡¡¡Ahhhhh!!! ¡¡¡una serpiente!!! ¡¡¡Vámonos de aquí!!!

– **PREOCUPADA y TRANQUILA**

Diana: Hola Elena. Te he llamado, pero no coges el teléfono. No sé qué hacer, Carlos no responde a mis mensajes y tampoco me coge el teléfono... ¿sabes dónde está?

Elena: Hola Diana, perdóname, estaba estudiando y no he oído el teléfono. No te preocupes, Carlos está en mi casa. Está jugando con José.

– **ASQUEADA y ESTRESADA**

Francisco: ¡Ufff! ¡No puedo más, Cristina! Necesito irme de vacaciones. ¡Estoy harto de trabajar!

Cristina: Pero no podemos parar ahora, Francisco. Recuerda, tenemos mucho trabajo y poco tiempo para hablar de las vacaciones.

Anexo VII: Ejemplo de organización para la tarea final

ESCENA	ALUMNOS	DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA	TEATRO APLICADO
1 ^a	1, 2, 3 y 4	<u>Nos alumnos se presentan uno a uno EN ÁRABE. Luego, en español y añaden algo sobre ellos.</u>	–
INTRODUCIMOS ASPECTOS NEGATIVOS:			
2 ^a	1	<u>Invisibles en el colegio:</u> los alumnos explican cuándo se sienten solos y dramatiza.	2, 3 y 4 realizan un <i>role play</i> donde 2 son nativos que no prestan atención al extranjero.
3 ^a	2	<u>Tristeza y agobio:</u> son unas de las consecuencias de la falta de integración. Se relata la vivencia común de todos ellos.	1, 3 y 4 dramatizan: se muestran tristes y agobiados de forma aleatoria por el espacio.
4 ^a	3 y 4	<u>El idioma:</u> ambos alumnos explican sus impresiones sobre la diferencia del idioma, y la dificultad que supone para su día a día en el colegio y en la calle.	1 y 2: uno habla y el otro no reacciona con palabras, sino con signos de incomodidad. El primero de ellos termina hablando muy alto.
INTRODUCIMOS ASPECTOS POSITIVOS:			
5 ^a	1 y 4	<u>La familia de acogida:</u> Se expresan las emociones positivas que generan en nosotros.	2 y 3: Se abrazan, se echan el brazo por el hombro, se motivan mutuamente, etc. Se
6 ^a	1, 2, 3 y 4	<u>La comida:</u> 1 y 2: Si somos musulmanes, decir que no comemos cerdo y la carne al estilo Halal. 3 y 4: Nuestro plato preferido de la cocina española y nuestro plato preferido de la comida de nuestro país.	–
7 ^a	3	<u>La cercanía con los desconocidos:</u> Por lo general, todos parecen muy cercanos cuando se acaban de conocer. Hablar de si eso ocurre también en nuestro país.	Teatro mudo: 1, 2 son amigos y 2 presenta a 3 , y todos hablan y ríen.
8 ^a	2	<u>La alegría de las personas cuando hablan:</u> Expresamos nuestra sorpresa y felicidad cuando vemos a las personas sonriendo y bromeando, aunque no siempre tengan algo bueno que contar:	–
INTRODUCIMOS NUESTROS DESEOS PARA NUESTRA VIDA EN ESPAÑA			
NOS DESPEDIMOS EN ESPAÑOL Y EN ÁRABE			

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA