

Universidade de Lisboa



El Arte de la Expresión Oral:

***sobre el aporte del teatro en el desarrollo de la oralidad en la
clase de ELE***

Sandra Margarida Marques Simões

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

2015

Universidade de Lisboa



El Arte de la Expresión Oral:

***sobre el aporte del teatro en el desarrollo de la oralidad en la
clase de ELE***

Sandra Margarida Marques Simões

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor José Rovira

2015

AGRADECIMIENTOS

Finalizada una larga e importante etapa de mi vida académica más, me gustaría presentar mis profundos agradecimientos a todos los que, de manera más o menos intensa, estuvieron presentes.

A mi orientador, el Profesor Doctor José Rovira, por las lecturas atentas que hizo de este informe, por sus sugerencias y por sus llamadas de atención.

A los demás profesores que me acompañaron durante el curso de máster, que tanto contribuyeron para mi formación.

A mis compañeros de curso, por su ayuda.

A mis amigos, por comprender o, por lo menos, perdonar mi ausencia en los últimos tiempos.

A mis padres y a mi hermana, por su amor incondicional. Sin ellos, nada tendría sentido. Y a mi madre, mi gran pilar, que vivió tanto o más que yo toda esta experiencia. A ella, debo todo.

A Rogerio, por siempre estar a mi lado, por su cariño, por existir.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	viii
RESUMO	ix
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Objeto de estudio y objetivos.....	2
1.2. Principales motivaciones	5
1.3. Estructura del informe.....	7
2. ENCUADRAMIENTO TEÓRICO.....	9
2.1. La destreza de la expresión oral.....	10
2.1.1. Bases psicolingüísticas de la producción oral	11
2.1.2. Bases lingüísticas de la expresión oral	12
2.1.3. Bases comunicativas de la interacción oral.....	13
2.2. ¿Cómo enseñar pronunciación?	17
2.2.1. Norma de pronunciación, variantes y registros.....	19
2.2.2. Contenidos y su secuenciación.....	20
2.2.3. Métodos de enseñanza.....	22
2.2.4. Evaluación.....	24
2.3. La entonación.....	26
2.3.1. Modelos lingüísticos de la entonación	27
2.3.2. Significados de la entonación.....	30
2.3.2.1. Significado lingüístico.....	31
2.3.2.2. Significado paralingüístico.....	33
2.4. El teatro como recurso didáctico.....	35
2.4.1. Teatro y competencia verbal	37
2.4.2. Teatro y competencia no verbal	38
2.4.3. Teatro y competencia cultural	41
3. METODOLOGÍA	44
3.1. Contexto escolar	45
3.1.1. Caracterización de la escuela	45
3.1.2. Caracterización del grupo meta.....	46
3.2. Diseño de la intervención didáctica	49

3.3. Metodología de enseñanza adoptada	53
3.4. Metodología de planificación adoptada	55
4. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	57
4.1. Cuadro síntesis de la intervención didáctica	58
4.2. Pre-test/ Pos-test	62
4.3. Secuencia didáctica	65
4.3.1. Clase 1: <i>¡Qué relato salvaje!</i>	65
4.3.2. Clase 2: <i>¡Pero qué dices!</i>	73
4.3.3. Clase 3: <i>No me gusta tu tono</i>	81
4.3.4. Clase 4: <i>¡Qué crimen!</i>	90
4.3.5. Clase 5: <i>Tarea final – la rueda de prensa de Crímenes Ejemplares</i>	96
4.4. Consideraciones generales sobre las clases impartidas	98
4.3. Instrumentos de evaluación contruidos	102
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	105
5.1. Presentación de los resultados obtenidos, por niveles de desempeño, en el pre-test y en el pos-test	106
5.2. Presentación de los resultados obtenidos, por parámetros, en el pre-test y en el pos-test	107
5.3. Notas finales sobre los resultados obtenidos	121
6. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA EL TRABAJO FUTURO	123
BIBLIOGRAFÍA	127
ANEXOS.	136
1. Cuestionario de análisis de expectativas, preferencias y necesidades de comunicación y de aprendizaje del alumnado	137
2. Materiales elaborados para la intervención didáctica	148
3. Instrumentos de evaluación contruidos	204

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Contenidos propuestos por el <i>PCIC</i> para la enseñanza de la entonación en los niveles A1-A2	22
Figura 2: Preferencias de los alumnos en cuanto a los aspectos que les gustaría mejorar	47
Figura 3: Preferencias de los alumnos en cuanto a los temas que les gustaría abordar	48
Figura 4: Preferencias de los alumnos en cuanto a las actividades que les gustaría realizar ..	48
Figura 5: Cuadro síntesis de la intervención didáctica.....	58
Figura 6: Ficha del pre-test/ pos-test.....	62
Figura 7: Ficha de trabajo de la clase 1	66
Figura 8: <i>Consultorio gramatical</i> – el español de Argentina y el voseo.....	73
Figura 9: Ficha de trabajo de la clase 2.....	74
Figura 10: <i>Consultorio gramatical</i> – expresar intereses, sentimientos y emociones.....	79
Figura 11: <i>Consultorio gramatical</i> – mostrar desacuerdo e indignación.....	80
Figura 12: Ficha de trabajo de la clase 3.....	82
Figura 13: <i>Consultorio gramatical</i> – relación puntuación/ entonación	87
Figura 14: Diapositivas del <i>PowerPoint</i> relativas a la entonación.....	88
Figura 15: Ficha de trabajo de la clase 4.....	90
Figura 16: Ficha de trabajo de la clase 5.....	97
Figura 17: Ficha de autoevaluación – resultados obtenidos en la cuestión 1. (Ya sé...)	100
Figura 18: Ficha de autoevaluación – resultados obtenidos en la cuestión 2. (¿Cómo me fue?).....	101
Figura 19: Evolución de los alumnos por niveles de desempeño	106
Figura 20: Evolución del alumno RO por parámetros	107
Figura 21: Evolución del alumno EM por parámetros.....	109
Figura 22: Evolución del alumno MJ por parámetros.....	110
Figura 23: Evolución del alumno LE por parámetros	111
Figura 24: Evolución del alumno MA por parámetros	112
Figura 25: Evolución del alumno BM por parámetros.....	112

Figura 26: Evolución del alumno JB por parámetros.....	113
Figura 27: Evolución del alumno AF por parámetros.....	114
Figura 28: Evolución del alumno CC por parámetros	115
Figura 29: Evolución del alumno LS por parámetros	116
Figura 30: Evolución del alumno IM por parámetros.....	116
Figura 31: Evolución del alumno CP por parámetros.....	117
Figura 32: Evolución del alumno MF por parámetros	118
Figura 33: Evolución de los alumnos MC y AA por parámetros.....	118
Figura 34: Evolución del alumno DF por parámetros.....	120
Figura 35: Evolución del alumno EL por parámetros.....	121
Figura 36: Evolución de la puntuación del grupo por parámetros	122

RESUMEN

Este informe presenta una intervención didáctica implementada en un grupo de 10.º curso matriculado en la asignatura de Español Lengua Extranjera (ELE) – nivel de iniciación, en el ámbito de la práctica de enseñanza supervisada. El objeto del trabajo fue el desarrollo de las destrezas orales, sobre todo a nivel de la pronunciación y entonación, adoptando el teatro como estrategia nuclear del proceso. Su principal objetivo es contribuir para la promoción del teatro, entendido como texto lingüístico, dramatización y literatura, como estrategia central para el desarrollo de la competencia no sólo verbal, sino también no verbal y cultural del grupo meta, ya que son estos los tres niveles propuestos para la enseñanza de una LE.

La intervención fue implementada en tres fases diferentes, a lo largo de cinco clases de noventa minutos: una lectura en voz alta inicial de un texto rico en rasgos prosódicos (1.ª fase); una secuencia didáctica de cinco talleres centrados en la práctica fonética, segmental y, sobre todo, suprasegmental (2.ª fase); y una lectura en voz alta final (3.ª fase). Las 1.ª y 3.ª fases corresponden a un pre-test y a un pos-test, respectivamente.

Los resultados obtenidos muestran que se registró una evolución significativa desde la producción inicial hasta la producción final. De los diecisiete alumnos evaluados, dieciséis mejoraron su prestación, lo que permite corroborar la idea de que el uso del teatro como recurso didáctico en la enseñanza de la expresión oral (EO), especialmente en lo que se refiere a la pronunciación y entonación, se asume como estrategia de enorme interés y de una considerable eficacia.

Palabras-clave: oralidad; pronunciación; entonación; teatro; intervención didáctica.

RESUMO

Este relatório apresenta a intervenção didáctica implementada numa turma de 10.º ano inscrita na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) – nível de iniciação, no âmbito da prática de ensino supervisionada. O objecto do trabalho foi o desenvolvimento da competência de oralidade, sobretudo ao nível da pronúncia e entoação, recorrendo ao teatro como estratégia nuclear do processo. O seu principal objectivo é contribuir para a promoção do teatro, entendido como texto linguístico, dramatização e literatura, como estratégia central para o desenvolvimento da competência não só verbal, mas também não verbal e cultural da turma alvo, já que são estes os três níveis propostos para o ensino de uma LE.

A intervenção foi desenvolvida em três fases distintas, ao longo de cinco aulas de noventa minutos: uma leitura em voz alta inicial de um texto rico em traços prosódicos (1.ª fase); uma sequência didáctica de cinco oficinas centradas na prática fonética, segmental e, acima de tudo, supra-segmental (2.ª fase); e uma leitura em voz alta final (3.ª fase). As 1.ª e 3.ª fases correspondem a um pré-teste e a um pós-teste, respectivamente.

Os resultados obtidos demonstram que se registou uma evolução significativa desde a produção inicial até à produção final. Dos dezassete alunos avaliados, dezasseis melhoraram a sua prestação, o que permite corroborar a ideia de que o uso do teatro como recurso didáctico no ensino da expressão oral (EO), especialmente no que se refere à pronúncia e entoação, se assume como estratégia de enorme interesse e de uma considerável eficácia.

Palavras-chave: oralidade; pronúncia; entoação; teatro; intervenção didáctica.

1. Introducción

En este primer capítulo, hacemos una breve introducción al informe, proporcionando al lector una visión general de todo el trabajo desarrollado en el ámbito de la práctica de enseñanza supervisada. Subdividimos esta introducción en tres secciones: en la primera, presentamos el objeto de estudio y los objetivos del proyecto de intervención didáctica; en la segunda, referimos las principales motivaciones que guiaron su elaboración; en la tercera y última sección, hacemos una descripción de la estructura de todo el informe.

1.1. Objeto de estudio y objetivos

El objeto de la intervención didáctica aplicada en una clase de Español Lengua Extranjera (ELE) del 10.º curso – nivel de iniciación, en el ámbito de la práctica de enseñanza supervisada, fue el desarrollo de la destreza de la expresión oral (EO), sobre todo a nivel de la pronunciación y entonación, asumiendo el teatro como estrategia nuclear.

Como sabemos, la destreza de la EO no siempre fue debidamente valorada, tanto que la función del aula de lengua fue, durante mucho tiempo, la de enseñar a leer y a escribir. El mayor prestigio que tradicionalmente se reconoció a la lengua escrita, dada la vinculación a la literatura y al mundo académico (Agustín Llach, 2006: 163), ha ocasionado prejuicios con respecto a la investigación y enseñanza de la oralidad, y todavía persisten dificultades en objetivar y evaluar el oral, incluso porque pervive la fractura entre las investigaciones en lingüística teórica y en lingüística aplicada, con graves repercusiones en cuanto a la definición de los contenidos sustantivos que hay que enseñar (Gil Fernández, 2007: 330).

Es cierto que desde la década de los 80 del siglo pasado, con la implementación del método comunicativo en el terreno de la didáctica de ELE, se ha empezado a valorar las destrezas orales (Padilla García, 2006: 871). Sin embargo, y tal como nos da cuenta Boquete Martín en su tesis doctoral (2011: 14), el profesor no nativo sigue mostrando clara preferencia por los contenidos gramaticales aplicados a las destrezas escritas, mientras que entre los nativos hay descuido en tratar contenidos fonéticos, especialmente los elementos suprasegmentales (entonación, ritmo, acento y pausa) de la lengua meta. Dicho descuido, según Santamaría Busto (2006), puede deberse a varias razones, tales como la escasa formación que los profesores de idiomas suelen recibir en lo que atañe, por ejemplo, a los aspectos prosódicos y el entenderse la lengua como instrumento y no como objeto de comunicación, como lo hace el imperante método comunicativo, lo que propicia que solamente se recurra a la prosodia en los casos en los que tenga un papel decisivo para el éxito de la transmisión y recepción del mensaje.

Muchos son aún los autores que subrayan que el estudio de la prosodia sigue siendo muy desatendido en el aula de ELE (Gil Fernández, 2007; Cortés Moreno, 2002; Poch Olivé, 1999), lo que constituye una enorme paradoja, "ya que es uno de los campos más difíciles, importantes y comprometedores para la transmisión del

mensaje, y por lo tanto, uno de los que tiene mayores posibilidades de incidir en el éxito de la comunicación del estudiante" (Santamaría Busto, 2006: 1238). Después de todo, ¿de qué sirve al aprendiz de LE tener amplios conocimientos léxicos, gramaticales o socioculturales si no consigue hacerse entender o no comprende lo que un nativo dice?

También los alumnos parecen tener consciencia de que, al jugar un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa, la lengua oral es uno de los factores más relevantes en el proceso de adquisición de LE, incluso porque el ser humano ocupa un 75% de su tiempo comunicándose a través del empleo de las destrezas orales (Cabezuelo Martín, 2005). La EO es la habilidad del lenguaje que más desean dominar, pero es también en este dominio que presentan mayores problemas, muchos de ellos resultantes de una pronunciación inadecuada (Agustín Llach, 2006; Aurrecoechea, 2000; Baralo, 2000).

Importa, entonces, invertir el estado de la cuestión, reconociendo que los fenómenos fonéticos, segmentales y suprasegmentales, no son, por lo menos para el aprendiz de una LE, de adquisición automática, por lo que se exige que el profesor invista en su formación en este campo, basando su labor en orientaciones teóricas y didácticas debidamente validadas que le permitan resolver los problemas prácticos del aula. Al docente se le exige, asimismo, que no olvide que la prosodia es el elemento suprasegmental responsable en gran medida de poder alcanzar una pronunciación nativa, puesto que, y tal como explica Santamaría Busto (2006: 1237),

"salvo en casos concretos, nunca hablamos con pausas entre palabra y palabra, sino que éstas se encuentran insertadas dentro de una cadena hablada en la cual las palabras se acentúan, se establecen relaciones entre sonidos fronterizos y se entonan de una determinada manera según la situación y la intención comunicativa".

También D'Introno, en la presentación del trabajo de Sosa (1999: 13), destaca la importancia de los elementos suprasegmentales, señalando que "hablar una lengua (...) implica también cantar en esa lengua: al decir una oración el hablante no sólo articula los sonidos consonánticos y vocálicos contenidos en la oración, también le asigna a la oración una melodía y un ritmo". Ya Canellada, centrándose en la idea de que no hablamos con palabras aisladas, sino encajadas en una línea tonal general, que

es fundamental para la comprensión del mensaje, afirma que "la entonación es fundamental en el estudio o el conocimiento de un idioma. Según el tono, un sonido, una palabra, un simple gruñido a veces, puede expresar la duda, la pregunta, el enfado, la repulsa" (1987: 75).

En cuanto a la incorporación del teatro como estrategia nuclear para el desarrollo de la oralidad en la clase de ELE, la hipótesis de partida del presente informe es la de que las actividades dramáticas son herramientas muy útiles a la hora de enseñar pronunciación, para allá de que influyen positivamente en la motivación de los alumnos, puesto que son capaces de quitar la rigidez que suele caracterizar un trabajo tan metódico como es el de la práctica fonética. En ningún momento pretendemos la consecución de un taller de teatro, por más que esté probada su eficacia en la enseñanza de lengua y literatura (Hidalgo Martín, 2012). Antes quisimos mostrar que es posible la integración de las técnicas teatrales en la didáctica de idiomas, sobre todo en lo que atañe al desarrollo de la pronunciación y de la entonación, dos subdestrezas de la destreza más general que se conoce como EO.

Es cierto que la opción por una metodología basada en el teatro fue el eje que articuló la intervención didáctica y definió el estilo de las actividades, además de que inspiró la idea de crear un espacio donde llevar a cabo situaciones cercanas a la realidad y que reflejaran aspectos socioculturales del mundo hispano, sin que los alumnos recelaran equivocarse o temieran hacer el ridículo. Pero la misión perseguida fue siempre la de formar al grupo meta en la práctica de las destrezas orales, puesto que creemos, igual que Boquete Martín (2011: 17), "que el uso del juego dramático en el aula permitirá a los alumnos mejorar, de manera sensible, su pronunciación en español, sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la realidad social y cultural españolas". Pusimos el énfasis en la adquisición de la línea melódica de la lengua española que, al cumplir funciones lingüísticas, paralingüísticas y extralingüísticas (Gil Fernández, 2007: 364), se asume como indispensable para que se logre la eficacia comunicativa.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, planificamos, aplicamos y evaluamos la intervención didáctica que dirigimos a un grupo de 10.º curso, nivel de iniciación, y que desarrollamos a lo largo de cinco clases de noventa minutos. Su objetivo asentó en promover actividades teatrales que permitieran desarrollar la destreza de la EO del alumnado. Para lograr el objetivo propuesto, tuvimos en cuenta el enfoque por tareas y nos inspiramos, con respecto a su estructura, en el modelo de Dolz y Schneuwly

(1998), por lo que fueron tres las etapas recorridas: el pre-test (1.ª fase), la secuencia didáctica (2.ª fase) y el pos-test (3.ª fase). Así, a través del pre-test, se procedió a la evaluación inicial de los alumnos en lo que atañe a la lectura oral de un poema escénico, rico en rasgos prosódicos del discurso conversacional. A continuación, se implementó un proyecto de intervención pedagógica, denominado *¡Exprésate!*, que contribuyó para colmar las dificultades manifestadas por los discentes durante la realización del pre-test. Por fin, a través del pos-test, se hizo una evaluación final de los alumnos en el ámbito de la producción oral, puesto que se repitió la lectura del referido poema de Rafael Alberti, "El Matador". Dicha evaluación permitió, asimismo, comprobar la pertinencia de la intervención pedagógica y, consecuentemente, reflexionar sobre el aporte de la aplicación del teatro en la enseñanza de los patrones melódicos del español, entre otros aspectos.

1.2. Principales motivaciones

Las principales motivaciones que nos llevaron a elegir desarrollar la EO de los alumnos de ELE (usando el teatro como estrategia nuclear) como objeto de la intervención didáctica implementada se relacionan, por un lado, con las dificultades que los estudiantes suelen revelar en este terreno y, por otro, con la escasez de trabajos sobre intervenciones didácticas que promuevan, de hecho, el teatro en el aula de idiomas como estrategia nuclear.

En el caso específico del grupo meta, los alumnos asumían sus carencias a este nivel, así como afirmaban que les gustaría mejorar su pronunciación y entonación. Proponían, incluso, que dichos contenidos fueran trabajados en una unidad didáctica centrada en la temática de los *Actores – Teatro, Cine, Espectáculos*, en la que les estuviera permitido presentar obras de teatro o hacer lecturas expresivas de textos.

Tales sugerencias acabaron por ir al encuentro de las motivaciones personales de la profesora en prácticas que, licenciada en Teatro, es responsable, desde hace algunos años, por la enseñanza de asignaturas técnico-artísticas – Interpretación, Voz y Movimiento – en Cursos Profesionales de Artes del Espectáculo. Así que le resultaba especialmente motivador averiguar la utilidad de la aplicación del teatro, entendido como texto lingüístico, dramatización y texto literario-cultural, en el

desarrollo de la competencia verbal, no verbal y cultural en la lengua meta (Santos Sánchez, 2010: 9).

Dadas las necesidades de comunicación y de aprendizaje del alumnado, determinadas no sólo a través de la observación de clases (que pusieron de relieve grandes dificultades a nivel de las destrezas orales), sino también del análisis de cuestionarios rellenos por el grupo, comprendimos que nuestra intervención pedagógica debería centrarse, definitivamente, en el desarrollo de la expresión/interacción oral, dos destrezas productivas que se consideran, a menudo, como las más difíciles de alcanzar (Pinilla Gómez, 2004: 895). Y decidimos poner la tónica en la adquisición de los patrones melódicos, ya que la entonación, junto con los otros elementos prosódicos, es la estructura sobre la que se organiza todo el mensaje hablado. En las palabras de Freland-Ricard (1996: 97), ella sirve para "estructurar, contrastar, clarificar, matizar, segmentar, poner de relieve y oponer los significados, informar sobre el hablante y sobre su estado afectivo". Para eso, nos socorrimos del aporte de las actividades teatrales en la enseñanza de la línea entonativa del español, puesto que, como hemos mencionado ya, gran es el papel que desempeña en la competencia comunicativa, así como válida (aunque poco más que testimonial) es la "propuesta de un marco teórico a través de sendos de análisis conceptuales de teatro y lengua" (Santos Sánchez, 2010: 9).

En este sentido, nos propusimos hacer un recogido teórico sobre los aspectos relacionados con la pronunciación y entonación del español, con el fin de aportar el conocimiento necesario para su enseñanza. Contrariando la idea según la cual "l'oral est souvent le parent pauvre de la recherche" (Perrenoud, 1988: 12), procuramos comprobar las ventajas de un estudio estructurado, sistemático y metódico de la oralidad, pues que estamos conscientes de su potencial en lo que toca al desempeño de una ciudadanía y de una integración social plenas (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001; Lafontaine, 2000; Zuengler, 1988).

Consideramos adecuada la aplicación del teatro en la clase de ELE, puesto que esto lo sugiere el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* que, entre los propósitos comunicativos de la lengua, resalta dos estéticos – "representar obras de teatro con guión o sin él" y "presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo: leer y escribir textos (...), representar y presenciar como espectador recitales, obras de teatro y de ópera, etc." (Consejo de Europa, 2002: 60) – y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, que lo acoge (al

teatro y a las artes escénicas) dentro de los referentes culturales, más concretamente en los productos y creaciones culturales (Instituto Cervantes, 2006: 392), bien como recomienda que se tenga en cuenta el componente lúdico como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestión que ya figuraba en su versión de 1994, en la que se consideraba la importancia del juego en tanto que posibilita la práctica controlada dentro de un marco significativo, así como la práctica libre y la expresión creativa, además de cubrir tanto conocimientos lingüísticos como socioculturales (Instituto Cervantes, 1994: 110-112). Además, reconocemos lo mucho que las actividades teatrales pueden influir en el desarrollo de las destrezas orales de los alumnos (Gómez Gómez, 2014; Boquete Martín, 2011; Sim-Sim, 2007; Rasinski, 2003; Comitre y Valverde, 1996; Hayes, 1984), puesto que en la re-creación de un marco real de comunicación, basado en el significado y el contexto, entran en juego los "elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que facilitan y agilizan la transmisión de mensajes" orales (Martín Peris, 1993: 182).

1.3. Estructura del informe

Además de este capítulo inicial, el presente informe, que propone no sólo relatar el trabajo desarrollado en el ámbito de la unidad curricular de *Iniciación a la Práctica Profesional IV*, sino también reflexionar sobre el valor formativo de la práctica docente supervisada, está constituido por cinco capítulos más, sumariamente descritos en los párrafos subsecuentes.

Así, en el **segundo capítulo**, se presenta un encuadramiento en cuatro secciones: la primera sección se centra en la destreza de la EO; la segunda se debruza sobre la enseñanza de la pronunciación; la tercera incide sobre el estudio de la entonación; y la cuarta analiza el aporte del teatro en el desarrollo de la oralidad de la clase de ELE.

En el **tercero capítulo**, dedicado al contexto escolar, se caracteriza sumariamente la escuela secundaria en la que se desarrolló la intervención didáctica, se da cuenta del perfil del grupo con el que se trabajó, se describe el diseño de la intervención didáctica, bien como se definen las metodologías de enseñanza y de planificación adoptadas.

En el **cuarto capítulo**, se presenta el cuadro síntesis de la intervención didáctica, se enumeran los pasos seguidos en cada una de las tres fases (lo que

implica detallar las actividades propuestas no sólo para el pre-test y el pos-test, sino también para cada una de las clases impartidas), se hace una observación general a dichas clases y se comentan los instrumentos de evaluación creados.

En el **quinto capítulo**, se hace la presentación, análisis y discusión de los resultados de la intervención didáctica, lo que supone comparar la prestación de los alumnos, por niveles de desempeño y por parámetros, en el pre-test y en el pos-test realizado, terminándose la sección con un conjunto de consideraciones generales sobre la evaluación del grupo meta.

Al final del informe, en el **sexto capítulo**, se reflexiona sobre el trabajo desarrollado, señalándose sus principales limitaciones y posibles aplicaciones para trabajos futuros, además de que se hacen algunas consideraciones conclusivas sobre la experiencia de la práctica profesional supervisada, ya que, como subraya Olga Esteve (2004: 118), tal práctica ayuda "a 'distanciarnos' de [nuestra] actuación y saberla observar de una manera más objetiva y consciente, [ayudándonos] a formular 'objetivos personales de cambio' realistas para [nuestra] situación y personalidad".

2. Encuadramiento teórico

En este capítulo, hacemos un encuadramiento teórico de los principales tópicos tratados en el informe. En la primera sección, nos debrozamos sobre la destreza de la EO. En la segunda, incidimos sobre la enseñanza de la pronunciación. En la tercera, pretendemos dar cuenta de la importancia del estudio de la entonación. Por fin, en la cuarta y última sección, analizamos el aporte del teatro en la clase de ELE.

2.1. La destreza de la expresión oral

"Proceso de creación y expresión de significados por medio de la lengua" (Richards, Platt y Platt, 1997: 292), la EO es una de las llamadas destrezas lingüísticas (o artes del lenguaje), la cual se caracteriza por su naturaleza productiva, distinta del carácter receptivo de los procesos de comprensión (oral y escritos), y por su modo de transmisión acústico. Se trata de un modo de usar la lengua, que, según Chomsky (2000), es un componente de la facultad del lenguaje, módulo especial de la mente humana, cuyo estado inicial, natural e innato se denomina *Gramática Universal*. Para el autor, las expresiones generadas por la lengua en el cerebro humano operan sobre los sistemas externos de actuación (el articulatorio-perceptivo y el conceptual-intencional) a través de unos componentes intermedios (*interfaces*): la forma fonética y la forma lógica. Desde este punto de vista, una expresión es un complejo de propiedades fonéticas, semánticas y estructurales, y una lengua no es más que una forma de hablar y de comprender.

En este sentido, enseñar a hablar implicará, por lo tanto, enseñar a escuchar, incluso porque el soporte físico de la oralidad es de naturaleza anatómica (articulación y audición) y acústica (propagación de ondas sonoras en el aire). Además, la comprensión y la producción se dan entre el nivel de la conceptualización y el de la articulación-percepción, lo que no significa, sin embargo, que los procesos de comprensión y de producción sean correspondientes o inversos (López Morales, 1993).

La estrecha relación que se establece entre las destrezas orales ha dado origen a que a lo largo del tiempo surgieran, entre las teorías de adquisición de segundas lenguas, las llamadas hipótesis del *input comprehensible* (Krashen, 1985) y del *output comprehensible* (Mitchell y Miles, 1998), si bien que hoy en día se da gran importancia a los procesos de interacción comunicativa, en los que "el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación" (Consejo de Europa, 2002: 72). Significa esto que incluso en el ámbito del uso conversacional de una L2 la producción es fundamental, tanto en la identidad del hablante como en el conocimiento lingüístico (Preston y Young, 2000: 25-38). Pero, ¿qué caracteriza el proceso de producción oral?

2.1.1. Bases psicolingüísticas de la producción oral

Como nos explica Costa (2006), los procesos subyacentes a la producción de un discurso oral son complejos. Basta con pensar que el hablante, teniendo en cuenta el contenido que quiere transmitir, elabora un "mensaje pre-verbal" (de acuerdo con un modelo de discurso y con sus conocimientos, tanto situacionales como generales), que es resultado de un proceso de planificación o conceptualización. La estructura conceptual de dicho mensaje es transformada, a continuación, en una estructura lingüística, fruto de una codificación morfo-fonológica y sintáctica iniciada sobre una serie de unidades léxicas adecuadas: el locutor selecciona las palabras a utilizar para la representación de los conceptos y las ordena morfológica y sintácticamente, construyendo secuencias de frases que, después, son convertidas "en un formato fonológico que funciona como información de entrada para el sistema articulatorio que se encarga de actuar produciendo una secuencia fonética reconocible" (Costa, 2006: 5, traducción nuestra). En la observación del habla espontáneo, planificación y producción se realizan en simultáneo, por lo que quedan a la vista vestigios de los procesos de elaboración del discurso, identificables en los niveles fónico, gramatical, léxico-semántico, discursivo y conversacional. Algunos ejemplos de estas marcas son la supresión de segmentos, las rupturas gramaticales, la predominancia de la parataxis, las reformulaciones, hesitaciones y repeticiones, las expresiones deícticas, el vocabulario impreciso y el recurso a la elipse.

En ese sentido, la decodificación de un señal acústico "implica que haya altos niveles de acuidad auditiva que permitan identificar sonidos que, por cuestiones de articulación individual, de coarticulación o de velocidad del habla son extremadamente variables; implica también que se reconozcan las sílabas que constituyen las palabras y, aún, que se consiga predecir toda la palabra antes que se decodifiquen los sonidos que la componen" (Costa, 2006: 2, traducción nuestra), lo que ni siempre es fácil, puesto que las palabras surgen encadenadas en un *continuum* sonoro. Y aunque el discurso oral sea rico "en pistas prosódicas (entonación, pausas, duración de los sonidos, ...) que marcan fronteras (o límites) entre grupos de palabras (...) y [que, de este modo,] preparan el señal del habla en unidades adecuadas a la capacidad de almacenamiento de la memoria de trabajo"(Costa, 2006: 3, traducción nuestra), el ritmo del discurso oral es marcado por el hablante, por lo que "tenemos que adaptar nuestras capacidades perceptivas y de integración a la velocidad a que nos llegan las

palabras proferidas, [no pudiendo] manipular el flujo de la información" (Costa, 2006: 4, traducción nuestra).

Por más que la producción lingüística tenga un desarrollo similar tanto en L1 como en L2/LE, lo que ocurre es que los aprendientes de una segunda lengua suelen contar con un modelo *compuesto* por un solo conceptualizador y un formulador para cada lengua, y de ahí resultan numerosas transferencias (léxicas, sintácticas, fonético-fonológicas) desde la L1 (Appel y Muysken, 1996). Además, entre unos aprendientes y otros se dan diferencias notables que tienen que ver con los ámbitos cognoscitivo, afectivo y comunicativo, por lo que el fallo en el desarrollo de microdestrezas capacitadoras, de interacción y de actuación hace que los alumnos se enfrenten a algunas dificultades (Giovannini, 1996: 60). A veces, no se acuerdan de palabras o no entienden la pronunciación y entonación del interlocutor, otras no saben adecuar lo expresado a la situación o emplean un registro demasiado formal en una situación informal. Tampoco es infrecuente que el estudiante no se sienta motivado para el trabajo en aula, dadas "las actitudes hacia la L1 y la L2 o las reacciones durante el uso de la segunda lengua, que pueden ir desde el nervosismo al desahogo, según la circunstancia de cada individuo" (Moreno Fernández, 2002: 25).

Como tan bien sintetizan Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 39), los estudiantes suelen ser un poco reacios a la práctica de la EO,

"bien porque proceden de sistemas educativos estructurales o bien porque jamás se han enfrentado a la interacción con otros estudiantes en otras enseñanzas que han recibido. A esto hay que añadir factores personales como la timidez o el sentido del ridículo, que pueden entorpecer y retrasar en gran medida su desarrollo".

2.1.2. Bases lingüísticas de la expresión oral

En cuanto a la faceta lingüística propiamente dicha (y no ya psicolingüística) de todo este proceso, importa atender al principio de la doble articulación del lenguaje (Martinet, 1984: 22-24), que entronca con la teoría del signo lingüístico de Saussure y a través del cual un número reducido de unidades fónicas sin significado (forma vocal) se combinan para expresar sentidos.

Ahora bien, desde el punto de vista de la producción fónica en una LE, numerosos son los elementos que afectan a la calidad del producto final (es decir, a

la EO), no sólo porque no todos los aprendientes cuentan, en su lengua materna, con el mismo inventario de unidades fonológicas (lo que repercute en fenómenos de *subdiferenciación* y *superdiferenciación* fónicas, de *reinterpretación* de fonemas y de *sustitución* de unos sonidos por otros (Weinreich, 1974)), sino también porque en el momento de producir físicamente una cadena de sonidos, estos "se combinan, siguiendo ciertas reglas, para formar sílabas [las auténticas unidades mínimas de producción], que a su vez constituyen los morfemas, las palabras... y así, con la oportuna intervención de las unidades suprasegmentales (acento, entonación), hasta llegar al mensaje" (Moreno Fernández, 2002: 34).

Por esto, el profesor de idiomas, a fin de desarrollar la destreza de la EO de sus alumnos,

"debe conocer el funcionamiento de los órganos articulatorios con cierta profundidad, las características fónicas de, al menos, la lengua que está enseñando, la forma en que se ha de analizar la producción oral con fines didácticos. Debe saber que los errores de sus estudiantes no son nunca casuales, que son comprensibles, diagnosticables y corregibles a partir de sus propios conocimientos de la fonética y fonología de la primera y de la segunda lengua del aprendiz. Y, claro está, debe ser capaz, por último, de aprovechar esos conocimientos sustanciales de la materia para preparar los materiales más idóneos para cada ocasión, es decir, debe también – y naturalmente – saber metodología" (Gil Fernández, 2007: 30).

Debe, aún, tener consciencia de que no puede concebirse la oralidad sin un proceso de comprensión, el de procesamiento y el de interpretación, donde resulta que ningún proceso comunicativo, oral o escrito, se realiza de una forma aislada, sino integrada. Así que en la clase de LE, el estudio de una determinada destreza lingüística siempre lleva a la consideración de las demás, puesto que cada una de ellas "puede ser propulsora o consecuencia de cualquier de las otras tres" (Pinilla Gómez, 2004: 882). De hecho, ni lo oral es ajeno a la escritura ni la escritura es ajena a la oralidad. Basta con pensar en una obra de teatro o en una declamación. También en el ámbito de la lengua hablada resulta imposible entender la conversación sin la activación simultánea y de forma indisociable de la expresión y de la audición (Martín Peris *et al.*, 2008).

2.1.3. Bases comunicativas de la interacción oral

Hoy en día, con el advenimiento de los enfoques comunicativos, se acepta que la meta de la clase de LE debe ser convertir al aprendiz en un hablante y comunicador autónomo, por lo que "la expresión oral adquiere su pleno sentido cuando está orientada a la comunicación, esto es, cuando se transforma en interacción" (Moreno Fernández, 2002: 47). Sobre el objetivo del proceso de aprendizaje de la EO, lo define el *PCIC* (2006: 95) del siguiente modo:

"aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa".

Dicha definición sugiere, de inmediato, la importancia de atender en todos los factores que forman parte del proceso de comunicación oral, es decir, participantes (emisor y receptor) y situación comunicativa, concepto "que configura los ejes básicos de la comunicación: el contexto, el mensaje, el canal y el código" (Pinilla Gómez, 2004: 881). Además, nos hace recordar que cada uno de estos factores tiene su correspondencia en el esquema de las funciones básicas de la comunicación verbal, por lo que, para allá de la función emotiva o expresiva (la más explotada en nuestra intervención pedagógica), la cual se centra en el emisor y que consiste en una expresión de la actitud del hablante acerca de lo que está hablando, podemos también destacar las funciones conativa, fática, metalingüística, poética y referencial, orientadas, respectivamente, hacia el destinatario, el canal, el código, el mensaje y el contexto (Jakobson, 1981: 352).

Por todo esto, es esencial llevar al aula actividades que se acerquen lo más posible de situaciones comunicativas reales – personales, no personales, institucionales, prescriptivas, ficcionales, mediadas y privadas (Clark, 1996) –, de forma que el alumno pueda reflexionar sobre cada uno de aquellos factores y concluir él mismo que, cuando comparada a la escritura, la EO depende más del contexto situacional. Es que al usar la lengua como locutores movilizamos, además de conocimientos estrictamente gramaticales (nuestro conocimiento de la lengua), otro tipo de conocimientos que nos permiten adecuar el enunciado al contexto lingüístico y situacional.

De hecho, las características de cada tipo de situación acarrearán diferencias cuanto al contenido y a la forma de lo que es dicho, tal como lo hacen la relación social entre los participantes y el grado de proximidad o de distancia entre ellos, y todos estos factores determinan la elección de diferentes estilos o registros, con características específicas a nivel fonológico y prosódico, lexical, morfológico y sintáctico. Por tanto, nuestro papel como locutores incorpora particularidades que se reflejan "no que dizemos, no modo como o dizemos, na postura, expressão facial e gestos que adoptamos" (Duarte, 2000: 354).

De ahí que a los estudiantes deba ser dada la posibilidad de moverse en distintas tipologías situacionales, más o menos informales (con un amigo, en una rueda de prensa, en un escenario, para dar algunos ejemplos explotados en las clases impartidas), y contactar con participantes con diferentes estatutos, a fin que aprendan a hacer un uso adecuado de la lengua en acción.

Según Duarte (2000: 355, traducción nuestra), "desde un punto de vista fonológico y prosódico, [por ejemplo], estilos más informales se caracterizan, regla general, por ritmos de habla más rápidos y menor claridad articulatoria". Ya para Gil Fernández (2007: 18-22), el simple uso de la expresión *¿Tú no dices nada?* para interpelar a un interlocutor aporta informaciones de tipos varios: sobre la cualidad de la voz del locutor y sus hábitos personales de elocución (información extralingüística); sobre el contenido del mensaje, la línea melódica tonal (que se asocia a una oración interrogativa) y los rasgos idiomáticos del que habla (información lingüística); y sobre los estados de ánimo o las emociones del hablante, reflejados en aspectos prosódicos y/o en gestos, con los que subraya la interrogación (información paralingüística).

Tal como las autoras, también Moreno Fernández defiende que un rasgo característico de la EO – y que, por eso, debe ser trabajado en clase – es, precisamente, la vocalidad, que "va más allá de la suma de elementos segmentales y suprasegmentales porque incorpora también otros elementos lingüísticos (tensión, pausas) y no lingüísticos (timbre de voz, ritmo)" (2002: 31). Desafortunadamente, en la clase de LE, tanto profesores como alumnos suelen olvidar que la corrección del habla y la fluidez expresiva son elementos que se combinan y forman un todo (Boquete Martín, 2011: 51), por lo que no parece razonable descuidar, en aula, el estudio de la pronunciación. De los docentes se exige, pues, que promuevan actividades centradas en la práctica fonética, segmental y suprasegmental, y que

expliquen a los discentes "el objetivo de la tarea, lo que tienen que conseguir y cómo está organizada la actividad para saber qué pasos deben dar para realizarla" (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 39).

Como explica Ravera Carreño (1990), la práctica de la destreza de la EO debe hacerse aún mediante tareas motivadoras para el estudiante, por lo que las actividades deben ser interesantes y significativas; tratar temas y realidades lo más cercanos posibles del alumno, para que éste se involucre más y mejor; ser abiertas, llevando a decirse lo que se piensa y a introducir temas nuevos en la conversación; incluir una retroalimentación significativa, corrigiéndose sobre todo errores de contenido, y no tanto de forma; dosificar la dificultad progresivamente, lo que supone el conocimiento de las dos fases en las que se divide la enseñanza de la destreza oral: asimilación (presentación del lenguaje y práctica controlada de la producción oral) y creación (producción más dirigida por parte del profesor y producción más libre) (Pinilla Gómez, 2004: 889); y tener en cuenta el desfase entre los medios de los que dispone el alumno para expresarse y lo que quiere realmente expresar, lo que reclama el desarrollo de estrategias específicas de la comunicación oral, de que son ejemplo peticiones de ayuda al interlocutor, recursos no verbales (gestos, mímica, movimientos corporales y faciales) y paráfrasis (Pinilla Gómez, 2004: 886).

Para Giovannini, uno de los papeles esenciales en la clase es "posibilitar al alumno que desarrolle destrezas comunicativas y expresivas que le permiten usar al máximo sus recursos lingüísticos" (1996: 58), lo que supone conocer una gran variedad de actividades y saber aplicarlas en función del nivel de conocimientos de los estudiantes, del grado de formalidad de la lengua hablada y del canal comunicativo utilizado. Posibles actividades son, de acuerdo con Pinilla Gómez (2004: 891-894), diálogos o conversaciones; encuestas y entrevistas; técnicas dramáticas (dramatizaciones, juegos de rol y simulaciones); y actividades de carácter lúdico. También la lectura en voz alta (de textos teatrales), que forma parte de la EO, aunque no se corresponda exactamente ni con producción oral ni con comprensión escrita, permite trabajar la pronunciación y los aspectos fonéticos, segmentales y prosódicos, pues que tiende a mejorar no sólo el dominio de los códigos no verbales, sino también el control de la voz, pausas y entonación (Sim-Sim, 2007; Rasinski, 2003; Comitre y Valverde, 1996). Aún con respecto a los textos teatrales, dicen Gómez Gómez (2014), Boquete Martín (2011) y Hayes (1984) que, cuando

escenificados, ellos permiten trabajar el modo cómo los oradores deben, delante de su audiencia, mirar, llamar la atención sobre los aspectos más importantes del discurso y adoptar una postura relajada que ayude a una gesticulación natural y un movimiento coherente del cuerpo.

La mayor parte de las actividades arriba mencionadas integraron nuestra intervención didáctica. Y a la hora de llevarlas al aula seguimos los consejos de Gelabert, Bueso y Benítez (2002: 39), para quienes son cinco las fases de cualquier actividad de EO: 1) Pre-actividades (actividades de motivación, de conocimiento del tema, de trabajo gramatical y de léxico previo a la actividad, actividades de avance de hipótesis sobre el contenido); 2) Exposición clara del objetivo de la actividad y de los pasos que han de seguirse para realizarla; 3) Desarrollo propiamente dicho de la actividad; 4) Evaluación de la actividad; 5) Pos-actividades (deducción de reglas gramaticales, práctica de contenidos gramaticales, trabajo léxico, trabajo de otras destrezas, juegos, etc.). La estructuración de los autores nos pareció más adecuada que la de Giovanninni (1996: 63) que, más simplificada – 1) Pre-actividad; 2) Actividad; y 3) Pos-actividad –, no incluye la evaluación como un componente más de la actividad, sino como un elemento complementario y ajeno a la misma.

Como hemos visto, el proceso oral es complejo, pues que puede ser analizado desde perspectivas psicolingüísticas (producción), lingüísticas (expresión) y comunicativas (interacción), y eso repercute en el planteamiento pedagógico de la destreza de la EO, sobre todo si la estrategia nuclear es el teatro, recurso didáctico a través del que nos propusimos desarrollar la competencia verbal, no verbal y cultural del grupo meta. Teniendo en cuenta que, en el ámbito lingüístico, nos centramos en el estudio de la pronunciación y entonación, a estos aspectos dedicaremos las próximas secciones. A continuación, exponemos, entonces, algunas consideraciones generales sobre la enseñanza de la pronunciación, entendida en sentido lato, con sus rasgos segmentales y suprasegmentales. Con ello, pretendemos probar que las metodologías didácticas que seguimos en nuestra intervención pedagógica se basaron en orientaciones teóricas debidamente validadas.

2.2. ¿Cómo enseñar pronunciación?

No obstante el creciente interés por la investigación centrada en los actos de habla, sigue siendo consensual que la pronunciación – aquí entendida en sentido lato,

como el conjunto de todas las peculiaridades segmentales y suprasegmentales – es el aspecto más descuidado en la enseñanza de LE (Gil Fernández, 2007; Poch Olivé, 1999; Brown, 1994), hecho al que no son ajenos los presupuestos en que se basan los imperantes modelos interactivos de aprendizaje (de que es ejemplo el enfoque comunicativo), los cuales valoran más la inteligibilidad y la fluidez en los intercambios comunicativos que la propiedad fonética en las emisiones (Padilla García, 2006; Celce-Murcia, 1987).

Curiosamente, todos sabemos lo mucho que la mala pronunciación puede afectar a la imagen del hablante foráneo: cuanto más se distancie su acento del modelo nativo, más difícil será el grado de aceptación social, lo que repercute negativamente en su vida profesional y en sus relaciones personales (Zuengler, 1988: 35). Además de la antipatía que suele suscitar el acento extranjero a los nativos, que lo comprenden como una actitud de cierto desprecio por su lengua, variados son los malentendidos que pueden resultar de una incorrección fonética (MacCarthy, 1978: 9). En español, una frase de condolencia proferida con un ascenso final puede ser interpretada, por ejemplo, como expresión de indiferencia o displicencia (Gil Fernández, 2007: 98).

Ahora bien, al revés de insistir en el planteamiento de los aspectos fonéticos del idioma que enseñan, muchos son los profesores que justifican la pobreza de los resultados obtenidos en la clase de pronunciación a los diversos factores que influyen en el aprendizaje de una LE – a saber: factor edad, factores afectivos o psicosociales, aptitud para las lenguas, experiencia de la LE, interferencia de la lengua materna, entre otros –, acabando por descuidar las prácticas de pronunciación. De algún modo, les sienta bien pensar que a partir de cierta edad se vuelve difícil percibir los contrastes fonológicos del nuevo idioma (Krashen, 1979); que "la introversión, la extroversión, la sensibilidad al rechazo, el grado de autoestima o de perfeccionismo, la sociabilidad, el miedo al ridículo o las inhibiciones de todo tipo afectan al proceso de asimilación de una nueva fonética" (Gil Fernández, 2007: 104); que el mayor o menor "talento para las lenguas", resultado del desarrollo de determinadas aptitudes y habilidades cognitivas, condiciona el éxito o el fracaso del aprendizaje (Skehan, 1989); que el contexto de no inmersión, en que el espacio del aula es el único lugar donde los alumnos están expuestos a la lengua que aprenden, determina el aprovechamiento del alumnado (Bohn, 1995); que las propiedades peculiares de la

L1 interfieren en el campo fónico, tanto en la producción como en la percepción de la cadena hablada, siendo naturales manifestaciones de interlengua (Selinker, 1972).

Sin embargo, ninguna de estas variables podrá disuadir al profesor de intentar que sus alumnos pronuncien correctamente la L2, siendo necesario que aquel agente educativo no sólo defina el modelo de pronunciación a enseñar, sino también que sea cuidadoso en la secuenciación de los contenidos y en la elección de los métodos didácticos.

2.2.1. Norma de pronunciación, variantes y registros

La fijación de la variedad dialectal y del registro a utilizar suele preocupar a los docentes, por lo que parece razonable aceptarse como criterios de elección la *difusión* y la *inteligibilidad del modelo* (Halliday *et al.*, 1964), por un lado, y, por otro, las *necesidades de los alumnos*, la *realidad del entorno en el que se enseña* y la *finalidad para la que se aprende* (Gil Fernández, 2007: 122).

En el caso del español, que según Moreno y Otero es una lengua internacional y que tiene un carácter oficial y vehicular en veintiuno países del mundo, existen "variedades internas que permiten identificar a los hablantes de diferentes regiones por su pronunciación" (2007: 33), si bien que todas esas variedades comparten un mismo núcleo, es decir, "elementos lingüísticos (...) troncales o comunes a sus hablantes (principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos específicos (principio de neutralidad)" (Andión, 2008: 146). Dentro de este núcleo entra después, en las palabras de Andión, el "conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables" (2008: 146), lo que se asocia a un cierto prestigio social. En este segundo nivel de concreción de la lengua, somos capaces de relacionar Madrid, ciudad donde se concentran el gobierno, los medios de comunicación y organismos dedicados a la regulación de la lengua, como la Real Academia Española, con la norma prestigiosa de la parte centro-norte peninsular de España. Sólo en un tercer nivel se habla de acentos, peninsulares y americanos, es decir, variedades dialectales, rasgos lingüísticos compartidos por una comunidad con validez geográfica determinada (Andión, 2008: 150).

Dado que el español, como cualquier otra lengua tan extendida, no es unitaria, sino un verdadero mosaico de variedades (Poch Olivé, 1999: 48), se exige, entonces,

que el profesor de ELE reflexione sobre los conceptos de *estándar*, *norma* y *variedades dialectales* y que atienda al contexto de aprendizaje y a las necesidades de sus discentes, ya que no tiene sentido que en un contexto de no inmersión se insista en la enseñanza de la norma centro-norte peninsular, como propone el *PCIC* (2006: 59), si no es esa la norma del docente ni la que está más cerca de los alumnos o si el objetivo de estos últimos es, por ejemplo, viajar a Argentina o trabajar en Chile.

En nuestro caso concreto, profesores no nativos que impartimos clases a alumnos portugueses, no se justificaría que no vehiculáramos la propuesta del documento arriba mencionado. No obstante, y dada la coexistencia de diferentes modos de hablar en el mundo hispánico, decidimos presentar rasgos de otras variedades, desde que tales rasgos fueran fácilmente perceptibles para el alumnado, rentables y tuvieran "un área de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme[n] parte del *input* al que sería sometido el aprendiz" (Andión, 2008: 152).

En cuanto al registro, preferimos partir de la norma urbana culta o estándar, pues que permite al estudiante desenvolverse con éxito en cualquier situación comunicativa (Poch Olivé, 1999: 58). Sin embargo, no privamos el aprendiz del contacto con el español que se oye todos los días en la calle o en los medios de comunicación, puesto que también los factores sociales, junto con los geográficos y los situaciones, determinan las variaciones lingüísticas. Optamos, por tanto, por diversificar los estímulos orales, formales e informales, a través de materiales auténticos (grabaciones de cintas, vídeos, etc.) que reflejaran situaciones de comunicación reales.

2.2.2. Contenidos y su secuenciación

Con respecto a la definición de los contenidos fonéticos a integrar y su secuenciación, otra de las preocupaciones de los profesores de idiomas, establece el *PCIC*, en el apartado *Prosodia y Pronunciación*, "una ordenación jerárquica de los tres grandes bloques en que pueden distribuirse los distintos aspectos fonéticos en función del grado de relevancia que tengan para la calidad global de la producción en la nueva lengua" (Instituto Cervantes, 2006: 165): base de articulación general,

aspectos suprasegmentales (sílabas, acento, distribución y tipos de pausas, ritmo y entonación) y aspectos segmentales (fonemas vocálicos y consonánticos).

Ahora bien, dado que desde el primer momento en el que se acerca a la lengua meta el estudiante contacta con la globalidad de su estructura fónica, segmental y suprasegmental, el trabajo sobre cualquier aspecto fonético va a realizarse en cada clase de emisión, independientemente del nivel de competencia lingüística que tenga el estudiante. En este sentido, la segmentación por niveles de contenidos de este tipo se reviste de una cariz expositiva y organizativa, ya que la progresión en este campo "no se mide tanto por la cantidad y la cualidad de la información que se proporciona al estudiante en cada etapa, sino por la calidad que sus emisiones van alcanzando" (Gil Fernández, 2007: 125). Por consiguiente, el profesor debe detenerse, a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los aspectos fonéticos que considere de mayor "relevancia", teniendo en cuenta, por un lado, las situaciones comunicativas en que se halle el alumnado y, por otro, la fase o etapa global de progresión en la que se integra: fase de aproximación, fase de profundización y fase de perfeccionamiento. De acuerdo con el *PCIC*, en la fase de aproximación, que incluye el nivel A1 (el nivel de lengua del grupo meta), el estudiante debe tomar conciencia de las características fundamentales de la pronunciación del español, reconociendo sus patrones fónicos y produciendo sus esquemas básicos (Instituto Cervantes, 2006: 168).

Teniendo en cuenta las últimas tendencias didácticas, la enseñanza de la pronunciación,

"debe, por principio, basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas (...), y, consecuentemente, el plano suprasegmental, que tanta importancia reviste para la comunicación en cuanto que es el que más directamente refleja los factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada, se ordena en primer lugar" (Instituto Cervantes, 2006: 166).

Sobre la enseñanza de la entonación, que fue el aspecto suprasegmental sobre el que centramos nuestra intervención didáctica, el inventario trazado por el *PCIC* para los niveles A1- A2 es el siguiente (Instituto Cervantes, 2006: 170-172):

LA ENTONACIÓN	
▪	Segmentación del discurso en unidades melódicas
▪	Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación enunciativa
▪	Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa
▪	Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a los distintos actos de habla

Figura 1:

Contenidos propuestos por el PCIC para la enseñanza de la entonación en los niveles A1-A2

2.2.3. Métodos de enseñanza

En cuanto a los métodos de enseñanza de la pronunciación, parece preferible adoptar una orientación eclética e integradora (Gil Fernández, 2007: 153), debiendo el profesor aprovechar las potencialidades de los métodos articulatorio, audio-lingüístico, comunicativo y verbo-tonal, no olvidando nunca el recurso a las nuevas tecnologías.

Se pasa a explicar: aunque la descripción articulatoria de determinados sonidos sea a veces necesaria para corregir defectos aislados (resultando muy útil entender, por ejemplo, que hay que abocinar los labios para conseguir una vocal redondeada), un planteamiento excesivamente analítico (con recurso a transcripciones fonéticas y diagramas), además de no "agradar" a los alumnos, suele ignorar fenómenos como la coarticulación, la compensación (ya que puede obtenerse el mismo resultado acústico mediante diversos procedimientos articulatorios) y la prosodia (Brown, 1994), además de que no considera el factor perceptivo, por más que el problema casi nunca sea articulatorio, sino auditivo (Richards, 2002: 12).

Por su turno, aunque el empleo de recursos tecnológicos o audiovisuales de calidad obligue a los alumnos a escuchar atentamente y a repetir, después, lo que oyen (como ocurre en un contexto de laboratorio de lenguas), él descuida la variación inter e intrahablante, así como sobreestima la capacidad de autocorrección de los alumnos, acentuándose el riesgo de fosilización de ciertos errores de pronunciación (Richards y Rodgers, 2003). También la práctica de las oposiciones

fonológicas, si bien que permite trabajar las discriminaciones perceptivas entre sonidos que conllevan diferencias de significados (por ejemplo, *casa - cala*), no tiene en cuenta las variantes distribucionales de los sonidos, la coarticulación y la prosodia, así como ignora que un sonido no se distingue necesariamente mejor cuando se opone a otro (Leather, 1983).

Con respecto al método verbo-tonal, que desarrollado en los años 70 a partir de un intento del profesor Peter Guberina (el de rehabilitar a las personas con dificultades de audición), fue, después, aplicado a la enseñanza de segundas lenguas, es cierto que adolece de algunos inconvenientes: requiere un gran esfuerzo por parte del profesor en la detección y subsanación de los errores de los alumnos; es económicamente costoso; no siempre está basado en actividades de naturaleza auténticamente comunicativa, etc. (Gil Fernández, 2007: 152). Sin embargo, los resultados que logra en lo que toca a efectos correctivos son indudables, por lo que no tiene sentido que no se exploten todas sus potencialidades.

Pero, ¿qué defiende el método verbo-tonal? Defiende que pronunciamos mal un idioma extranjero porque estamos mediatizados por los hábitos perceptivos selectivos propios de nuestra lengua nativa, lo que provoca una especie de sordera fonológica. Así que, para obtener la corrección fonética, hay que "dotar a quien aprende una lengua nueva del sistema sensorial y motor del que ya la habla, [pues que] se revela necesario un auténtico acondicionamiento del proceso audio-fonador" (Renard, 2002: 14).

La prioridad absoluta otorgada a la percepción exige que se reeduke la audición del alumno y sólo después habrá lugar al entrenamiento productivo, solucionándose los problemas detectados a través de la fonética combinatoria, de la pronunciación matizada o de la tensión. En términos prácticos, quiere esto decir que si un estudiante presenta dificultades en la pronunciación del sonido velar fricativo sordo [x], por ejemplo, el entrenamiento debe comenzar con palabras que combinen la consonante velar con las vocales posteriores (/u/ y /o/), y no con las vocales anteriores. Por otro lado, si el alumno no sabe pronunciar la /r/ alveolar, es importante que antes de pasar a la vibrante múltiple le presentemos la /r/, que adelantará su percepción del punto de articulación, y la /d/, que le hará detectar la sonoridad. Finalmente, si el aprendiz pronuncia la consonante africada postalveolar [tʃ] como fricativa [ʃ], se recomienda que se seleccionen palabras en las que el

sonido en cuestión esté en la sílaba inicial, porque favorece la tensión articulatoria (Padilla García, 2006: 880-883).

Importa también referir la relevancia que dicho método concede a la entonación, que, en las palabras de Borrell y Salsignac, facilita la segmentación (y, por lo tanto, la comprensión) de la cadena hablada y proporciona información sobre la actitud del hablante y sobre la propia situación comunicativa, además de que constituye el ámbito natural en el que se realizan y al que se ajustan los segmentos de todas las lenguas, por lo que cualquier deformación en la estructura entonativa implica una pronunciación defectuosa (2002: 164 y ss.).

Reconocidas las ventajas que se asocian a cada uno de los métodos arriba mencionados, no parece razonable que el profesor se ciña, por ejemplo, a los postulados del enfoque comunicativo, el modelo que actualmente impera en la didáctica de segundas lenguas y que defiende que el aprendizaje debe estar centrado en el significado, por lo que hay que constreñir la atención a las cuestiones puramente formales (Celce-Murcia, 1987: 11). En el campo de la pronunciación, la atención a la forma es imperiosa, por lo que se justifica la adopción de una postura intermedia, en la que la forma lingüística de los mensajes no se disocia de los objetivos comunicativos del programa (Doughty y Williams, 1998). Además, dicho método "carece de precisión en lo que toca a los procedimientos concretos que el profesor deberá aplicar frente a un error fonético y/o fonológico determinado" (Gil Fernández, 2007: 144), exigiéndose, entonces, que se reflexione sobre las aportaciones positivas de cada uno de los modelos existentes y que se las apliquen en la clase de pronunciación, conjugándolas con el método nocio-funcional.

2.2.4. Evaluación

Este "compromiso para la práctica del eclecticismo" (Roberts, 1982: 103) tiene aún que extenderse al campo de la evaluación, puesto que, por lo menos en lo que atañe a la enseñanza de ELE, los documentos de referencia ponen de manifiesto la presencia de importantes carencias y contradicciones. En el caso de *PCIC*, explica Listerri (2003: 550) que

"pese a mencionar la pronunciación entre los objetivos relacionados con la expresión oral y a incluir los elementos segmentales y suprasegmentales entre los contenidos gramaticales de cada uno de los cuatro niveles, en el momento de

la evaluación la pronunciación no se toma en cuenta – si no es entendida como un componente implícito de la fluidez o de la adecuación comunicativa global – excepto en lo que se refiere a la adecuación de la entonación al contexto en el nivel superior".

Pero, ¿no hemos visto hace poco que dicho documento aconseja que el punto de partida para el trabajo en la clase de pronunciación sean los aspectos suprasegmentales?

Ya con respecto a la certificación del conocimiento de la lengua, en las guías para la obtención de los *Diplomas de Español Lengua Extranjera* se menciona explícitamente que no se evalúa la pronunciación en el *Certificado Inicial de Español* y en el *Diploma Básico de Español*, pero se lo hace en el *Diploma Superior de Español*, aunque no se dé ninguna orientación sobre cómo se valora este aspecto del uso de la lengua.

Como hemos demostrado, la evaluación de la pronunciación sigue siendo un campo de trabajo incipiente en la didáctica de ELE. Sin embargo, se exige que el docente aborde sistemáticamente la cuestión. Para eso, él deberá socorrerse de una batería de pruebas (puntuales e integrales, objetivas y subjetivas) que valoren la capacidad de producción y de percepción del estudiante, tanto en lo que toca a los aspectos segmentales como suprasegmentales. Deberá, aún, tener en cuenta el alumnado al que van dirigidas y el tiempo de que se dispone para su administración, así como dotarlas de rigor científico (Gil Fernández, 2007: 175).

No obstante, se sigue reclamando "una profunda revisión de los planteamientos en cuanto a contenidos, objetivos y criterios de evaluación en los diseños curriculares para la enseñanza del E/L2 y en los exámenes para certificar su conocimiento" (Listerri, 2003: 559).

Expuestas las pautas didácticas que sirven de orientación en la enseñanza de la pronunciación, importa ahora centrar la atención en las bases teóricas sobre las que se fundó el trabajo en aula sobre la entonación, el rasgo suprasegmental más profundizado a lo largo de nuestra intervención pedagógica.

2.3. La entonación

Al expresar contenidos por sí misma (si bien que los matices significativos expresados no siempre son discretos, sino graduales), la entonación se presenta como un fenómeno complejo, incluso porque los que se han dedicado a su estudio la han analizado según enfoques muy diversos (fonético, fonológico, discursivo, pragmático, dialectal, didáctico, etc.), lo que sigue suscitando concepciones heterogéneas y, a veces, inconciliables entre sí. Todos los investigadores convergen, sin embargo, en una idea: ella desempeña un papel central para la comprensión y la interpretación de los mensajes hablados (Fox, 2000).

Pero, ¿qué es la entonación? Crystal la define como "the distinctive use of patterns of pitch, or melody" (1985: 162) y Wennerstrom (2001) como "the music of everyday speech". De hecho, cuando hablamos no nos limitamos simplemente a concatenar sonidos individuales ni a yuxtaponer enunciados aislados, sino también a asignarles melodías. Conformamos nuestras producciones orales con tales contornos melódicos, que identificamos como pertenecientes al repertorio de la lengua que hablamos, y así producimos efectos de sentido, tanto en términos de valores gramaticales como expresivos (Prieto, 2003: 13). Como tan bien sintetiza Payà (2002: 198),

"la cadena fónica del discurso no se emite ni se percibe como un flujo continuo y homogéneo, sino organizada en grupos prosódicamente cohesionados, que se producen en torno a un acento principal, tienen una melodía global completa, suelen corresponder a unidades sintáctico-semánticas y se pueden enmarcar entre pausas. Estos segmentos, más o menos identificables intuitivamente, son los que la mayoría de los estudiosos reconocen como unidades entonativas mínimas de emisión y de recepción del discurso oral".

Explica la autora que aunque la entonación sea un cúmulo de rasgos prosódicos que emplean los hablantes de una lengua (o dialecto) con fines comunicativos, se acepta, de un modo general, que el tono es el rasgo más destacable. Y en sus palabras (Payà, 2002: 198),

"acústicamente el tono corresponde a la frecuencia fundamental, que, desde un punto de vista articulatorio, es el número de vibraciones de las cuerdas vocales por unidad de tiempo, de forma que cuanto más deprisa vibran estos músculos,

más alta es la frecuencia fundamental (que se mide en hercios o en ciclos por segundo), y más agudo es el tono que se percibe".

La frecuencia fundamental (F_0) experimenta una evolución determinada a lo largo de la emisión, evolución que es representada gráficamente por una línea curva, en la que detectamos picos, valles, subidas y bajadas. Son estas variaciones sistemáticas y estructurales sufridas por la F_0 que caracterizan la melodía de una dada lengua, lo que llevó a que O'Connor y Arnold (1973: 1-4) dijeran que la entonación es característica y convencional. Así, los patrones melódicos de la lengua española no son necesariamente iguales a los de otras lenguas, pero hay coincidencias con otros idiomas, bien como hay características comunes y procesos privativos incluso entre los dialectos hispánicos (Sosa, 1999: 29).

La existencia de lenguas tonales (que expresan contrastes léxicos o morfológicos por medio de las variaciones del tono), así como la constatación de que dentro del conjunto de las lenguas entonativas, como es el caso del español, existen formas melódicas típicas que se repiten una y otra vez (los llamados patrones melódicos), independientemente del hablante y del significado del mensaje (Gil Fernández, 2007: 333), llevó a que intentara establecerse correspondencias entre los distintos patrones acústicos y los variados contenidos significativos, sin tener en cuenta estructuras ni rasgos intermedios. Pero eso significa no tener en cuenta la trascendencia significativa del fenómeno entonativo, cuyo estudio requiere un abordaje multidisciplinar (Fox, 2000: 274). Basta con pensar en las diferentes correspondencias que pueden hacerse en torno de la oposición entonativa descenso final y ascenso final, según los modelos de análisis empleados: gramatical, paralingüístico y discursivo. Por un lado, correspondencias con las modalidades enunciativa o interrogativa; por otro, con actitudes de certeza / duda; por fin, con cierre o continuidad discursiva (Gil Fernández, 2007: 338).

2.3.1. Modelos lingüísticos de la entonación

Los primeros modelos lingüísticos de la entonación surgieron a principios del siglo XX en el seno de dos escuelas, la americana y la británica. Mientras la primera de estas escuelas propone el análisis de los contornos melódicos mediante una serie de niveles tonales estáticos – **análisis por niveles** (Martinez Celdrán, 2003: 63-96), la segunda los analiza como secuencias de patrones o configuraciones producidos en

el tono – **análisis por configuraciones** (García-Lecumberri, 2003: 35-62). Ambos los modelos se diferencian aún por el tratamiento que dan a la organización interna de los contornos: el análisis por configuraciones los separa en unidades funcionales independientes (cabeza, núcleo y cola); el análisis por niveles no reconoce cualquier estructura interna al núcleo central. Además, el modelo asociado a la escuela americana, de orientación especialmente fonemicista, intenta definir un conjunto de elementos fonemáticos que reflejen los contrastes melódicos de una lengua; el otro considera prioritaria la caracterización semántica y fonética de los contornos.

El modelo británico es el que presenta más rasgos en común con lo que postuló Navarro Tomás para el estudio de la entonación del español, sobre todo en lo que atañe a la estructura interna de la unidad melódica, definida por Garrido (2001: 186) como "aquella porción de enunciado que constituye el ámbito natural de un patrón melódico determinado". Al subrayar que es el núcleo o tonema (es decir, las sílabas finales de la unidad melódica a partir de la que lleva el último acento) lo que aporta mayor contenido significativo, Navarro – explica García-Lecumberri (2003: 49 y ss.) – distingue cinco tipos de tonemas: de *cadencia*, de *anticadencia*, de *semicadencia*, de *semianticadencia* y de *suspensión*. Diferencia, además, otras dos partes en toda la unidad melódica, la inflexión inicial (constituida por todas las sílabas átonas hasta la primera tónica) y el cuerpo de la unidad (integrado por las sílabas comprendidas entre la primera y la última tónicas), pero considera que la forma y desarrollo del tono en el principio y cuerpo de la unidad ofrecen menos valor significativo que idiomático. En cuanto a la extensión del grupo entonativo, afirma el autor que el español tiene preferencia por las unidades melódicas de entre cinco y diez sílabas, aunque predominen las de siete u ocho.

Ya Quilis sigue a grandes rasgos el modelo americano, de corte estructuralista, por lo que analiza la entonación mediante tres componentes fundamentales: *junturas terminales*, *niveles tonales* y *acentos*. Según este autor, en español, lengua en la que "la media del número de sílabas por grupo de entonación es de cinco" (1993: 420), podemos distinguir dos junturas terminales (descendente y ascendente), tres niveles tonales (alto, medio y bajo) y dos acentos (fuerte y débil). Tal como Navarro, Quilis concede mayor importancia a la inflexión final, que considera más significativa desde un punto de vista lingüístico. Sin embargo, él admite el valor fonológico de los movimientos tonales situados en otros puntos del

grupo de entonación y, en este sentido, se aleja de la perspectiva de aquel ilustre fonetista.

También Sosa se acerca al modelo de análisis por niveles, afirmando que el aspecto fonológico de la entonación no se define exclusivamente en función de la dirección que adopte el tonema, puesto que hay actividades tonales que se desarrollan en el constituyente pretonemático, como es el caso del escalonamiento ascendente del tono que se produce en las preguntas absolutas del español (1999: 71 y ss.).

Los más antiguos modelos de análisis, por niveles y por configuraciones, siguen inspirando los actuales modelos lingüísticos de entonación, tanto que somos capaces de asociar el modelo métrico-autosegmental (Ignacio Hualde, 2003: 155-184) y el modelo IPO (*Institute for Perception Research*) (Garrido, 2003: 197-22) a las escuelas americana y británica, respectivamente. No obstante, y a diferencia de lo que ocurría en enfoques más tradicionales, hoy día se considera que el componente fonológico y el componente fonético deberán integrar, en definitiva, cualquier modelo lingüístico de la entonación, puesto que importa, por un lado, "caracterizar las curvas melódicas mediante un inventario de unidades contrastivas" y, por otro, "describir el vínculo existente entre la forma subyacente de las curvas y el *continuum* melódico" (Prieto, 2003: 16).

En los últimos años han surgido nuevos modelos de análisis que destacan el papel de la entonación en el discurso, considerándola un recurso fundamental para la estructuración secuencial y jerárquica del continuo discursivo y la adaptación a diferentes situaciones de oralidad. Tales enfoques no tratan de postular nuevas unidades de análisis, sino de atribuirles distintos significados (Chun, 2002: 32). Centrándose sobre todo en el significado pragmático de los enunciados, Brazil, Culthard y Johnson (1980) diferencian *tono de referencia* (que se aplica a la información compartida por el hablante y el oyente y que consiste en un descenso y un ascenso inmediato final de la frecuencia) y *tono introductorio* (que caracteriza la información nueva que se anuncia e implica un descenso final de frecuencia al final de la unidad melódica).

Gil Fernández, para quien el "castellano se caracteriza (...) por no presentar inflexiones tonales muy marcadas, puesto que su campo de entonación no es excesivamente amplio, y por la mayor proporción que en él se da de los tonos graves frente a los agudos" (2007: 420), explica que suele emplearse un registro alto en los

pretonemas de las interrogaciones, en ciertos enunciados exclamativos o en interjecciones, en los enunciados imperativos y, desde un punto de vista discursivo, para marcar un contraste entre dos elementos del discurso. De un modo diferente, se usa un registro bajo en los enunciados parentéticos, en los ruegos y, también desde un punto de vista discursivo, para establecer la equivalencia de dos elementos de la secuencia. Afirma aún que suele asociarse una gama tonal más amplia a la expresión de énfasis, sorpresa, excitación, alegría, ira, enfado, impaciencia y amenaza, por ejemplo, al contrario de lo que ocurre con la expresión de aburrimiento, tristeza, infelicidad, miedo y cansancio, caracterizada por una gama tonal más estrecha.

2.3.2. Significados de la entonación

Aunque la mayoría de los trabajos publicados acerca del fenómeno entonativo haga referencia a las diversas funciones o significados de la entonación, la verdad es que no hay, entre ellos, coincidencia en cuanto a la tipología establecida, siendo múltiples las denominaciones atribuidas a las diferentes categorías, las cuales acaban siempre por reflejar la posición teórica de sus autores (Fox, 2000; Wennerstrom, 2001; Prieto, 2003).

Dicha tendencia, que según los autores arriba mencionados es transversal al estudio de la entonación de cualquier lengua, la observó Quilis en el panorama español (1993: 425):

"el principal problema que ha estado siempre presente en el momento de describir la entonación de una lengua ha sido el no tener en cuenta los diferentes niveles en los que actúa, ni las diferentes funciones que desempeña en cada uno de ellos, porque la entonación (...) es el vehículo lingüístico ideal para transmitir las más diversas informaciones, que, aunque en el proceso de comunicación vayan tremendamente mezcladas, el oyente descodifica automáticamente, y sabe si su interlocutor pregunta o afirma, es de Chile o de España, está enfadado o contento, pertenece a un estrato social o a otro, etc."

A fin de subsanar el problema detectado, distinguió el autor tres niveles en el estudio de la entonación: el lingüístico, el sociolingüístico y el expresivo (Quilis, 1993: 425). Desde entonces, muchos otros modelos han sido propuestos (Cantero, 2002; Hidalgo y Quilis, 2004), pero nosotros hemos decidido seguir a grandes rasgos la propuesta de Gil Fernández, que diferencia tres grandes tipos de significado –

lingüístico, paralingüístico y extralingüístico –, estableciendo dentro de cada uno de ellos diferenciaciones más matizadas (2007: 364). Tal opción la justificamos, sobre todo, por el hecho de que ha sido esta doctora en Filología Hispánica quien recientemente ha realizado un trabajo de revisión de la sección de fonética del *PCIC*, documento metodológico de referencia en la enseñanza de ELE. Optamos, sin embargo, por no atender especialmente en su significado extralingüístico, puesto que aunque el campo de entonación de un dado hablante sea diferente del de otros locutores y las particularidades de su forma de "entonar" lo caractericen e identifiquen, lo que pasa es que dichas particularidades no afectan a los patrones entonativos del mensaje transmitido ni son susceptibles de ser controladas por el hablante. En un plano extralingüístico, la entonación cumple, por tanto, una función semióticamente informativa, pero no comunicativa (Lyon, 1977: 33), pudiendo extraerse del mensaje informaciones que el emisor no pretende necesariamente transmitir.

2.3.2.1. Significado lingüístico

En la línea de Gil Fernández, bajo la etiqueta de "lingüísticos" englobamos varias funciones – a saber: gramatical, discursiva y sociolingüística. La **función gramatical** es la que realiza la melodía con que se pronuncia una oración, lo que nos permite determinar su modalidad sintáctica. A este respecto dice Quilis que, en español, un enunciado declarativo termina con un fundamental descendente, mientras que un enunciado interrogativo del mismo tipo, si no es pronominal, acaba con un fundamental ascendente (1993: 427-428).

Teniendo en cuenta que los descensos del tono al final de las oraciones declarativas y los ascensos en las interrogaciones son, en la opinión de Ladd (1996), aspectos universales de la entonación, sería normal que ni siquiera refiriéramos los patrones melódicos de este tipo de oraciones, puesto que no se verifican, a este nivel, diferencias sustanciales entre el portugués y el español. Pensamos, sin embargo, que concentrarnos, al menos en los primeros momentos, en lo compartido sería más positivo y alentador para el alumnado que subrayar lo diferente, que él mismo ve como ineluctable fuente de errores (Gil Fernández, 2007: 377).

Igual que la función gramatical, lingüística es también la **función discursiva**, la cual recubre varios de los papeles desempeñados por la entonación. Por un lado, recubre un papel *integrador*, dada su capacidad no sólo de transformar las palabras

en enunciados al dotarlas de significado, sino también de dotar de cohesión general al discurso. Esto lo expresó metafóricamente Amado Alonso cuando dijo que "la figura melódica de la frase es como un hilo donde se enhebran las palabras, haciendo de las perlas aisladas un collar" (1955: 76).

Por otro, recubre un papel *demarcativo* o *delimitativo*, puesto que segmenta el discurso, dividiéndolo en fragmentos más pequeños, los cuales se relacionan entre sí, teniendo en cuenta la organización interna del enunciado. A través de algunos recursos fónicos (como, por ejemplo, las pausas y las inflexiones del fundamental), aglutinamos cada unidad entonativa, a la vez que la separamos de las demás del discurso. Así estructuramos el habla en porciones discursivas significativas y de fácil manejo, tanto para el hablante como para el oyente (Cortés Moreno, 2002: 26). Para Guimbretiére, la entonación, que funciona como "la puntuación del código oral" (1994: 12), es un valioso cohesionador del discurso oral. Quilis también admite que por medio de la entonación distinguimos, por ejemplo, oraciones de relativo explicativas (marcadas) y especificativas (no marcadas), adjetivación explicativa y especificativa, estilos directo e indirecto, vocativos, preguntas copulativas y alternativas, enumeraciones, oraciones coordinadas y subordinadas, expresiones parentéticas, complementos hiperbatizados, etc. (1993: 433-445).

Aún en el plano discursivo, la entonación juega un papel fundamental en la interacción comunicativa, puesto que organiza la conversación mediante la regulación de los turnos de palabra. Según Ladd (1996), un indicador de cambio de turno de palabra es un descenso del tono. Sobre esta función *dialogica* de la entonación, añaden Hidalgo y Quilis (2004) que los españoles suelen utilizar competitivamente el registro alto y la intensidad como medios para conseguir hacer uso de la palabra.

Gil Fernández subraya también una función *illocutiva*, que es capaz de variar, matizar o alterar los efectos producidos por el acto de habla en el oyente. Como explica la autora, es la entonación, junto con el contexto comunicativo, que permite que interpretemos un enunciado del tipo *¿Qué estás haciendo?* como pregunta genuina o como recriminación, teniendo en cuenta que, en el primer caso, el contorno entonativo sería descendente-ascendente y, en el segundo, el tono primero subiría para descender al final (2007: 371).

Ya para Prieto, el fenómeno entonativo cumple, asimismo, una función *focalizadora*, ya que "el hablante selecciona la información central del mensaje – o la

información que desea enfatizar – y le concede relevancia y prominencia entonativas" (2013: 14).

Además, la entonación desempeña una **función sociolingüística**, puesto que a través de ella se comunican las características del grupo al que pertenece el hablante, como el origen geográfico, el medio social, el grado de cultura, etc. (Quilis, 1993: 453). De hecho, las variaciones dialectales conllevan matizaciones en la realización fonética de un contorno. Así que existen diferencias en los patrones melódicos característicos del español peninsular y americano en lo que atañe a las oraciones enunciativa e interrogativa. Esto lo admite el *PCIC*, que afirma que la variedad castellana se caracteriza por la moderación de las fluctuaciones y por inflexiones más equilibradas, mientras que en Hispanoamérica la entonación es rica en variantes y hay mayor frecuencia de subidas y descensos melódicos (Instituto Cervantes, 2006: 171). Centrándose únicamente en el interior de Argentina, dice Poch Olivé (1999: 50) que "tampoco hablan igual un habitante de Buenos Aires y un habitante de Rosario". Añade el mismo autor, ahora con respecto a la relación entre la entonación y los estratos o los ámbitos socioculturales, que en el caso de una ciudad como Madrid, "los habitantes de una zona como el barrio de Salamanca (en la que viven personas de elevado poder adquisitivo y, por tanto, pertenecientes a las capas sociales altas) hablan de forma distinta a como lo hacen los habitantes del barrio de Lavapiés (zona considerada de carácter popular)" (Poch Olivé, 1999: 51).

2.3.2.2. Significado paralingüístico

Además de aportar informaciones de tipo lingüístico, la entonación proporciona indicios sobre la actitud o el estado de ánimo del hablante, y esta función emotiva juega un papel fundamental en la comunicación (Cortés Moreno, 2002: 27). Basta con pensar que un mismo enunciado proferido con distinta entonación puede expresar significados opuestos (expresiones metafóricas, ironía, etc.). Son también los matices expresivos que nos permiten discriminar palabras – "a (preposición), e, o, u (conjunciones) con entonación /- enfática/, frente a *ah!*, *eh!*, *oh!*, *uh!* (interjecciones) con entonación /+ enfática/" (Cortés Moreno, 2002: 26).

Si para Bolinger (1989) la función primigenia de la entonación es, precisamente, la emotiva, la verdad es que sigue siendo difícil establecer correspondencias directas entre las cualidades prosódicas y las emociones que

pueden expresar. Por un lado, los términos empleados para denominar los estados de ánimo y emociones enunciados son arbitrarios e imprecisos, y se usan, a veces, como sinónimos y, otras, como hipónimo/ hiperónimo (Crystal, 1980: 64). Por otro, pocas categorías emocionales tienen una representación tonal exclusiva, tanto que "alegría" y "enfado" comparten manifestaciones prosódicas – tonos altos e inflexiones pronunciadas –, por lo que "a lo más que se puede llegar es a agrupar determinados contornos como 'probables' portadores de ciertos significados" (Gil Fernández, 2007: 376).

Se admite que la expresividad de la entonación es el área en la que existe mayor número de características universales (Hirst y Di Cristo, 1998), pero eso no significa que no haya diferencias entre las lenguas. Sin embargo, los oyentes tienden a acertar en la percepción de los distintos matices, puesto que su reconocimiento tiene en cuenta la situación comunicativa, entrando, pues, en juego indicios paralingüísticos y kinésicos.

Quilis admite la relación entre entonación y gesto y refiere que "el énfasis se señala por medio de un gesto amplio; la afirmación categórica, por un gesto seco; la cólera, por numerosos gestos cortos e desordenados, etc." (1988: 403). Alude, aún, a la investigación de Torrego (1974), que concluía que en español el movimiento gestual coincide con los cambios de la F_0 ; el gesto acompaña al contorno tonal, creándose una especie de secuencia gestual; un enunciado de sentido inconcluso (con terminación ascendente o suspensiva y pausas rellenadas) va acompañado de un gesto inacabado; el gesto tiene una función de nexos, delimitando secuencias fónicas de textos separados; los titubeos en el habla van acompañados por gestos de la misma índole (Quilis, 1988: 403-405).

Tal como explica Cestero Mancera, lo verbal es sólo uno de los elementos que integran la competencia comunicativa. Ser competente comunicativamente implica, también, "el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica y de signos y sistemas de comunicación no verbal" (2007: 15). De ahí que en las clases de ELE deberán abordarse los componentes no verbales, pues que están involucrados en la comunicación. Su desconocimiento en situaciones de inmersión puede generar incomprensión y frustración, conduciendo a la creación de estereotipos e incluso al desprecio por la lengua y la cultura metas (Santos Sánchez, 2010: 27).

Como hemos visto, la entonación se asocia con muchos significados que, por lo general, están interrelacionados, por lo que merece la pena profundizar sobre su tratamiento pedagógico, incluso porque todos sabemos que una entonación inadecuada es causa de múltiples malentendidos (MacCarthy, 1978). Pero, la enseñanza del fenómeno entonativo no es una tarea fácil, sobre todo porque los alumnos no saben lo qué es, ni lo qué significa ni por qué es tan importante. Nunca le han dedicado gran atención, tampoco en su lengua nativa, cuyos rasgos prosódicos han adquirido de modo más o menos inconsciente, en la infancia (Hirst, 1991). Además, siguen siendo escasas las investigaciones en torno a su función discursiva y a su significado paralingüístico, ampliamente relacionados con el contexto situacional (Gil Fernández, 2007: 398), al mismo tiempo que en el aula perviven intercambios comunicativos poco naturales, mayoritariamente dirigidos por el profesor, en los que los alumnos se sienten inhibidos para tomar la palabra, no expresando nunca sus sentimientos y emociones (Chun, 2002: 143).

Importa, entonces, hacer que el alumno se sienta suficientemente motivado y relajado para participar activa y significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos pareció que llevar el teatro a la clase de ELE sería una herramienta valiosa para lograr este objetivo, puesto que además de influir en la motivación de los estudiantes, el aporte del teatro (y de la expresión dramática) repercute positivamente en el desarrollo de la competencia verbal, no verbal y cultural de los alumnos, tal como intentaremos demostrar en la sección siguiente.

2.4. El teatro como recurso didáctico

Entender el teatro como una herramienta de la que valerse en la clase de ELE implica superar la limitación maniquea que ha caracterizado la aproximación al fenómeno teatral, entendido ora como texto ora como puesta en escena (Pavis, 1998: 473-474). Impartimos clases de lengua, no cursos de filología o arte dramático, por lo que nuestro objetivo es formar hablantes y comunicadores competentes. ¿Cómo puede el teatro ayudarnos, entonces, a lograr ese fin?

A fin de contestar a esta pregunta, importa clarificar cómo comprendemos el concepto de teatro en un contexto de enseñanza de lenguas. Creemos con Santos Sánchez que se establecen "tres *realidades teatrales* con distintos potenciales para su explotación en el aula de E/LE: el texto, la representación y la literatura" (2010: 15).

Entendido como *texto*, el teatro se considera como muestra de lengua; como *representación* o *dramatización*, el conjunto de las actividades dramáticas, lo que no exige que se parta de un texto dramático ni que se culmine en un espectáculo ante un público, pudiendo tratarse tan solo de ejercicios de formación teatral, juegos de rol o escenificaciones; y como *literatura*, se trata de una manifestación sociocultural. Estas tres realidades teatrales se corresponden, de acuerdo con el autor, con los "tres niveles que se proponen para la enseñanza de la Lengua: el componente verbal, el no verbal y el cultural" (Santos Sánchez, 2010: 9). Y es precisamente por esto que el lenguaje teatral puede ser comprendido como una estrategia a través de la que es posible que los estudiantes de LE desarrollen su competencia comunicativa, lo que, según el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, "implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (...) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación" (Martín Peris *et al.*, 2008).

Como es lógico, no pretendemos relativizar lo mucho que la aplicación del método teatral puede influir en la motivación de nuestros alumnos, lo que repercute en el proceso de aprendizaje (Lorenzo, 2006: 14). A través de una metodología basada en el teatro, que genera una realidad ficticia, distinta a la de la vida ordinaria, y que permite, por eso, una mayor desinhibición en la expresión de sentimientos y emociones (Schechner, 2006: 90), el discente puede olvidar que está en una clase de idiomas para encontrarse en un contexto hispanófono, lo que es mucho más motivador que un entorno académico. Además, el teatro, fuertemente caracterizado por la idea de *comunitas* y de solidaridad grupal (Schechner, 2006: 62), implica el trabajo colaborativo, lo que desarrolla en los estudiantes el sentido de pertenencia a un grupo, siendo este un aspecto determinante para generar cohesión y motivación, puesto que el éxito del grupo depende de la cooperación de cada uno de sus elementos. Asimismo, el carácter lúdico del teatro (Schechner, 2006: 106) otorga al alumno un papel más activo en la dinámica de aprendizaje, y eso facilita el incremento de su confianza, motivación y progreso académico.

Teniendo en cuenta que el déficit motivacional es una de las causas del déficit en el aprendizaje de una L2, parece, pues, más que justificado que se empleen actividades teatrales en la clase de ELE, incluso porque esta metodología se apoya claramente en el método comunicativo (Nicolás Román, 2011: 103): al trabajar en

equipo en la re-creación de un marco real de comunicación, basado en el significado y el contexto, los intercambios lingüísticos de los alumnos se hacen comunicativamente relevantes, se generan más intervenciones y una mayor motivación (Lorenzo, 2006: 60).

Creemos, sin embargo, que el aporte del teatro en un contexto de enseñanza de lenguas va más allá de factores motivacionales, puesto que es capaz de "aumentar tanto la competencia comunicativa (verbal y no verbal) como la cultural de los alumnos de E/LE" (Santos Sánchez, 2010: 21). Veamos ahora cómo lo hace.

2.4.1. Teatro y competencia verbal

Muchos son los autores que nos dicen que la lectura de un texto dramático con todas las modulaciones y peculiaridades fónicas de la lengua en uso permite trabajar la fonética y los patrones entonativos, mejorando el habla y la pronunciación (Sim-Sim, 2007; Boquete Martín, 2011; Mata, 2012). Santos Sánchez (2010), por su turno, nos dice que este empleo del teatro, entendido como texto lingüístico, en los manuales de ELE suele ser marginal, afirmación que corroboramos. Importa, entonces, presentar al alumno textos teatrales. Su lectura será capaz, en las palabras de Hayes, de "incrementar la consciencia de los estudiantes sobre su propia voz y ayudarles a ser más flexibles en su uso del habla" (1984: 41), lo que es lo mismo que admitir que la aplicación del texto dramático posibilita el desarrollo de la competencia prosódica.

También Walker (1996), Hudson *et al.* (2005) y Ratliff (2006) nos dan cuenta de cómo la lectura de un texto teatral, si asociada a una práctica performativa, contribuye para el desarrollo de la oralidad, en general, y de la lectura en voz alta, en particular. En ese sentido, nos hablan de la práctica *Readers Theatre*, que consiste, en términos generales, en la lectura en voz alta de un texto dramático (o susceptible de dramatización) ante una audiencia, a quien se da a conocer, a través de la voz y del cuerpo, las acciones y actitudes de los personajes, lo que confiere una dimensión visible a la intriga, resultado de un trabajo interpretativo sobre el texto, del uso de la imaginación y de la "construcción" de un personaje.

En las palabras de Rasinski (2003: 104-105),

"in reader's theater, students stand in front of an audience, usually made up of their classmates, and read from scripts they hold in their hands or set on music

stands. No costumes, props, or scenery are required unless the teacher and the students wish to include them. Very little, if any, movement is involved. In a sense, reader's theater is a minimalist form of play performing. Without movement, costumes, props, or scenery, the performers have only one attribute to make their performance meaningful and satisfying: their voices. And, in order to use their voices well, performers must practice the text beforehand".

Dice Comba Otero (2014: 23) que para reforzar el trabajo sobre aspectos fonéticos, segmentales y suprasegmentales, podrán proponerse ejercicios propios de la formación actoral (ejercicios de articulación, respiración, proyección y entonación) que, aplicados al aprendizaje de una lengua, pueden ayudar al desarrollo de la EO, por medio de la pronunciación, entonación y dicción (Gómez Gómez, 2014: 69). Así justificamos el uso de trabalenguas y de juegos de entonación, como los dinamizados en la tercera clase impartida.

Sobre el aporte del teatro en el desarrollo de la oralidad de la clase de LE, subraya Hayes (1984: 100) la importancia de que los alumnos aprendan sus papeles, pues que

"esto les da una oportunidad para concentrarse y trabajar sobre la voz y la pronunciación de una forma más interesante que a través de *drills* o repeticiones mecánicas en clase. Cada enunciado puede examinarse desde el punto de vista de la articulación, acento, entonación, etc. y la adecuación del estilo de habla de acuerdo con la situación y el rol desempeñado".

Santos Sánchez nos da cuenta, sin embargo, que lo más común es emplear textos de origen teatral para trabajar contenidos como la conversión de su estilo directo a indirecto, lo que si, por un lado, explota la especificidad e idiosincrasia de este género literario, por otro, desperdicia las demás potencialidades que el estudio del teatro como texto lingüístico conlleva (2010: 23).

2.4.2. Teatro y competencia no verbal

A través de dos preguntas que una niña británica le plantea a su padre – "¿Por qué los franceses agitan tanto los brazos?" y "Cuando nos enseñan francés en el colegio, ¿por qué no nos enseñan también a mover los brazos?" –, Jensen y Hermer (2001: 183) ilustran las carencias existentes en la enseñanza de LE, causa de

múltiples incomprensiones entre nativos y no nativos. Hay que superar la concepción reductora de que sólo comunicamos con palabras, pues, en verdad, lo hacemos con todo el cuerpo. De ahí que en las clases de ELE deban abordarse los componentes no verbales de la lengua, puesto que están involucrados en la comunicación y también de ellos pueden resultar interferencias. De hecho, frente al niño nativo, el aprendiz de una LE "no empieza como 'tabula rasa' y (...) no sólo es ya hablante de su propio idioma, sino un miembro conocedor y practicante de su cultura con un rico repertorio de alternativas comportamentales y un amplio conocimiento de sus sistemas nativos y sus funciones" (Poyatos, 1994a: 48), que tenderá a emplear, a menos que haya sido instruido para no hacerlo.

El *MCER* reconoce la importancia de desarrollar actividades y estrategias de comunicación no verbal, al mismo tiempo que sistematiza los contenidos paralingüísticos, kinésicos y proxémicos susceptibles de ser enseñados (Consejo de Europa, 2002: 87). Ya en el *PCIC* surgen también los elementos cronémicos, y todos ellos están incluidos bajo los epígrafes de "saberes y comportamientos socioculturales" y "habilidades y actitudes interculturales" (Instituto Cervantes, 2006: 397-469).

Por más que Santos Sánchez nos di cuenta de que la explotación de los componentes no verbales en los manuales de ELE es baja y que su tratamiento "nunca aparece asociado al teatro, a la dramatización, a la actualización corporal y verbal de la lengua" (2010: 35), creemos, igual que él, que la competencia no verbal es susceptible de ser tratada a través del teatro, puesto que en la dramatización teatral, como en la comunicación, lo lingüístico y lo físico, lo verbal y lo no verbal se encuentran para imitar el comportamiento humano. A través del drama es posible representar la comunicación en toda su dimensión con subtextos, gestualidad, conversaciones, silencios y miradas. Es precisamente en este sentido que la puesta en escena de cualquier tipo de acción humana permite que los alumnos aprendan a "*hablar y mover la lengua, [a comunicar] con todo su cuerpo, con los subtextos e intenciones que estudia la pragmática, con los gestos, con la cara, con los silencios, las maneras, la cortesía y el registro apropiado*" (Santos Sánchez, 2010: 38).

En la opinión de Comitre y Valverde (1996), la teatralización de cuentos es una de las actividades dramáticas pasibles de aplicación en la clase de LE, ya que requiere la interacción entre la persona que narra el cuento y su interlocutor. Además, la recreación de escenarios y personajes, para allá de fomentar la creatividad de los

alumnos, los introduce en las convenciones estilísticas (diferencias entre estilo directo e indirecto, por ejemplo) y narrativas (situación de los acontecimientos en el espacio y el tiempo, etc.). Así justificamos la teatralización de humorísticos microrrelatos incluidos en *Crímenes Ejemplares*, lo que haría que los alumnos se proyectaran en otros personajes (en este caso, asesinos confesos) y expresaran ideas a través de su cuerpo y de su voz. A fin que lo hicieran lo mejor posible, les pedimos primero para analizar el enredo, trazar el perfil de los personajes, definir el espacio escénico y preparar el texto, subrayando las palabras o frases que querían enfatizar, marcando los sonidos extralingüísticos del habla, señalando las cualidades prosódicas (de tono, duración, volumen y cualidad de voz) e indicando los gestos y acciones que relacionarían con las palabras y viceversa. Se obtendrían resultados semejantes si se propusiera la escenificación de un texto dramático, que suele ofrecer rigurosas descripciones de elementos no verbales "que apoyan, refuerzan, sustituyen y anuncian lo verbal o expresan reacciones mutuas, lo que indica que el autor reconoce esa limitación de sus palabras para dar forma viva a la configuración física y psicológica de sus personajes y que recurre a los poco medios a su alcance" (Poyatos, 1994a: 29), que no son otros que las acotaciones y las informaciones cifradas (movimientos, actitudes, pausas) en las réplicas.

Reconocen también los autores que los *roles-play*, en los que cada estudiante asume un rol y actúa en un contexto definido de acuerdo con el papel asignado, promueven el uso correcto de la entonación, registro, gestos y una comunicación efectiva, por lo que propusimos que los alumnos interpretaran el rol de entrevistadores (periodistas) y entrevistados (actores, directores y escenógrafos) en un contexto de rueda de prensa del estreno de una función teatral.

Estamos de acuerdo con Santos Sánchez cuando afirma que a través de la dramatización es posible tratar contenidos paralingüísticos, kinésicos, proxémicos y cronémicos (2010: 45-52). Pero nos pareció más prudente presentar primero a los alumnos muestras de la lengua en acción, en uso y contexto. Optamos, entonces, por servirnos de una escena de la serie televisiva *Aquí no hay quien viva*, en la que una pareja entra en casa de sus vecinos a acusarles de haberles cortado la luz. Al visionar la primera parte del vídeo (con sonido), los alumnos deberían atender no sólo en el discurso de los personajes, sino también en los sistemas de comunicación paralingüístico ("las cualidades y los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y las pausas y

silencios"), kinésico ("los movimientos y las posturas corporales: gestos, maneras y posturas") y proxémico ("hábitos relativos al comportamiento, al ambiente y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen las personas en interacción"), puesto que todos ellos son capaces de comunicar o matizar el significado de los enunciados verbales (Cestero Mancera, 2007: 16). Ya en la segunda parte del vídeo (sin sonido), los estudiantes deberían hacer conjeturas sobre el discurso, teniendo en cuenta la kinésica y la proxémica de los personajes, y escribir un guión para la escena. Por fin, harían su doblaje, fijándose sobre todo en los elementos paralingüísticos. Sólo más tarde el alumnado se implicaría física y verbalmente en la teatralización de microrrelatos, aplicando los conocimientos realizados sobre el lenguaje del cuerpo, sin los cuales la competencia comunicativa está cercenada.

2.4.3. Teatro y competencia cultural

"Es imposible 'dominar' una lengua sin 'dominar' la cultura, el mundo que va unido a ella" (Oliveras, 2000: 11). También el *MCER* incide en la necesidad de crear hablantes competentes interculturalmente, si bien que no sistematiza los contenidos culturales susceptibles de ser enseñados. Por su turno, el *PCIC* plantea un apartado denominado "referentes culturales", cuyos contenidos están "centrados en la descripción de las características geográficas, políticas, económicas, etc. de los países hispanos, así como de su patrimonio histórico y cultural" (Instituto Cervantes, 2006: 366). Además, inventaría los "saberes y comportamientos socioculturales", en los que incluye "condiciones de vida y organización social", "relaciones interpersonales" e "identidad colectiva y estilo de vida" (Instituto Cervantes, 2006: 397-444).

Por más que el texto literario, como representación cultural, refleje la cultura de la que parte y se muestre, por tanto, como excelente recurso a través del cual acceder a ella, su presencia en los manuales de ELE es escasa, sobre todo en los niveles iniciales, destacando la casi total ausencia de textos teatrales (Caballero, 1998: 5-9). Creemos, sin embargo, que "cuando es conceptualizado y enseñado bien, el teatro supone adentrarse en las acciones superficiales para captar los valores

subyacentes y, de esta manera, ofrece un contexto ideal para la explotación de los valores culturales" (Byram y Fleming, 2001: 151).

De hecho, algunas obras de teatro tienen la capacidad para ser representación de la cultura meta, por lo que a través de ellas se pueden transmitir usos sociales, costumbres, eventos, relaciones familiares, acontecimientos históricos, etc. *Historia de una escalera* de Buero Vallejo, con su lenguaje realista y su fiel caracterización al entorno sociocultural, es, en la opinión de Poyatos (1994b: 30-35), una buena opción para dar cuenta de la vida en una comunidad de vecinos de una España de posguerra. Aunque estemos de acuerdo, nos pareció más rentable abordar el mismo tipo de contenidos a través de la explotación de un fragmento audiovisual de la serie de televisión española *Aquí no hay quien viva*, lo que nos permitiría, además, adentrar en la cuestión de la comunicación no verbal, con sus elementos paralingüísticos, kinésicos y proxémicos. No olvidamos, sin embargo, el literario, tanto que incluimos el monólogo teatral de Gustavo Montes, *Manos*, en el que se describe el momento frenético en que le falta a una casa la luz. Su lectura en voz alta, dada las frases cortas y repetitivas, sería capaz de darnos cuenta de dicho frenesí y llevarnos a reflexionar sobre la importancia del ritmo, las pausas y el tiempo en la lengua hablada. Incluimos también algunos microrrelatos de *Crímenes Ejemplares* de Max Aub y el poema escénico "El matador", de Rafael Alberti.

Ya como manifestación de la cultura, y no como representación, el teatro es susceptible de ser catalogado en términos de un listado de dramaturgos, de obras teatrales y de aspectos escénicos. Según Santos Sánchez (2010: 68),

"la enseñanza de autores como Arrabal, Lorca o Valle-Inclán, en el caso del teatro español, no debe dejar de hacerse, ya que se trata de exponentes de sus respectivos tiempos y abanderados de estéticas que tuvieron en la historia del arte y el teatro españoles una transcendencia fundamental".

Reconoce, sin embargo, el autor que el tratamiento del texto como un fin en sí mismo, y no como un método a través del que se accede a la *cultura* (frente a la *Cultura*), supone un nivel de competencia verbal previo, dada la complejidad de lo literario y la pertinencia de su análisis en términos de épocas, procedencias y estéticas, por lo que sólo estudiantes de niveles avanzados estarían preparados para recibir este tipo de enseñanza (Santos Sánchez, 2010: 70). A nosotros tampoco nos pareció adecuado abordar explícitamente cuestiones puramente artísticas, literarias o

teatrales, dado el nivel de lengua del grupo meta, pero eso no nos impidió de llevar a que los alumnos contactaran con la dramaturgia contemporánea de Gustavo Montes o con fragmentos de representaciones teatrales. Paralelamente, introducimos el cine como producto y creación cultural y, en ese sentido, presentamos películas, directores, productores y actores de los países hispanos con proyección internacional, tal y como propone el *PCIC* para la fase de aproximación (Instituto Cervantes, 2006: 390-392).

Como hemos visto, grande es el abanico de posibilidades que el uso del teatro le ofrece al profesor de LE para que logre la competencia verbal, no verbal y cultural de sus alumnos. Sólo hay que reconocer las realidades diversas que el fenómeno teatral encierra: el nivel textual, el de la dramatización y el literario-cultural. Pero hay también que notar que "cada grupo tiene su idiosincrasia y los estudiantes pueden reaccionar de modo diferente a la propuesta de trabajar con estas técnicas en el aula. Por ello, es aconsejable que el profesor se asegure de que pueda ser algo motivador para el grupo y que les produzca alguna curiosidad" (Gómez Gómez, 2014: 69). Además, se exige que el docente tenga la suficiente fluidez en cada una de las tres competencias, de forma a controlar el *input*, y que sea capaz de generar un clima de confianza y distensión que propicie la práctica teatral. En las palabras de Heathcote y Bolton (2001: 166), el docente debe ser un "profesor-actor" en el centro del proceso de enseñanza a través del teatro.

3. Metodología

En este capítulo, describimos la metodología adoptada en nuestra intervención didáctica, la cual se centró en el desarrollo de las destrezas orales, sobre todo en lo que atañe a la pronunciación y entonación. En la primera sección, dedicada al contexto escolar, presentamos una caracterización de la escuela donde tuvo lugar la intervención lectiva y del grupo que integró el proyecto. En la segunda, describimos el diseño de la intervención didáctica. En la tercera y en la cuarta, definimos, respectivamente, las metodologías de enseñanza y de planificación adoptadas.

3.1. Contexto escolar

Según el Decreto-ley 240/2001, que aprueba el perfil general de desempeño profesional de los profesores de la enseñanza básica y secundaria, "o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere". Por eso, en esta sección, caracterizaremos la escuela que nos acogió y trazaremos el perfil del grupo meta, cuyo nivel de lengua es un A1, de acuerdo con el *MCER*.

3.1.1. Caracterización de la escuela

Sede de un Agrupamiento de Escuelas que incluye otros cuatro establecimientos de enseñanza, esta *Escuela Secundaria* está ubicada en la parroquia de Oeiras. La población escolar está constituida, aproximadamente, por 230 profesores, mayoritariamente permanentes, 65 trabajadores no docentes y 2359 alumnos. Cinco de los docentes imparten clases de Español, asignatura a la que están matriculados 537 estudiantes. Todos contribuyen activamente para la dinamización del Plan Anual de Actividades, como quedó reflejado en el evento *Día de la Escuela Activa* (celebrado el día 7 de mayo de 2015), en el que también nosotros participamos y en el ámbito del cual concebimos y dinamizamos *un peddy-paper* sobre la lengua y la cultura españolas.

Diversa es la oferta formativa de esta escuela, incluso en lo que toca al Español, que está integrado tanto en la enseñanza de LE en el 3.º ciclo como en la enseñanza secundaria (regular y profesional), ciclos de estudio para los que existen niveles de iniciación y de continuación de aprendizaje. De igual modo, heterogénea y con origen en todas las clases sociales es la comunidad estudiantil, cuyo porcentaje de alumnos naturales de otros países es de 12%.

En 2012, la institución fue integrada en el *Programa de Modernización del Parque Escolar Destinado a la Enseñanza Secundaria* y, aunque se hayan realizado ya las dos primeras fases de recalificación, la obra sigue incompleta, lo que repercute negativamente en el desarrollo de los trabajos lectivos: hay clases en pabellones inadecuados y en edificios cuya intervención todavía no ha ocurrido o terminado, las redes de comunicación y los trayectos han sido afectados, hay problemas relacionados con el sistema informático, resultado del no reequipamiento de recursos

y de la perturbación en las redes informáticas instaladas, entre otros. De ahí que en la sala donde impartimos las clases no existan, por ejemplo, ordenadores, así como conexión a internet. Ya en la biblioteca, escasos son los recursos didácticos disponibles en el ámbito de la asignatura de Español, se destacando 3 diccionarios, 16 manuales (con sus respectivos cuadernos de actividades) y 2 novelas.

3.1.2. Caracterización del grupo meta

La necesidad de convertir al alumno en eje del currículo (Consejo de Europa, 2002) exige que sean las variables y necesidades de los estudiantes las que determinen la fijación de los objetivos, la programación de los contenidos y el establecimiento de la metodología (o metodologías) de enseñanza. Por lo tanto, el análisis de esas variables y necesidades se sitúa como punto inicial en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE (Aguirre, 2004: 647). Así justificamos la aplicación de un cuestionario, puesto que el diseño de una intervención didáctica eficaz depende, en gran medida, del conocimiento previo que se tenga de los estudiantes.

Con respecto a las variables (es decir, datos que no dependen de la opinión o valoración de los aprendientes), la clase con la que trabajamos integra alumnos de dos grupos diferentes (10.º D y 10.º E), todos matriculados en la asignatura de Español (nivel de iniciación) del curso de Lenguas y Humanidades. Dicho grupo está constituido por 20 elementos, 5 del sexo masculino y 15 del sexo femenino, con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años, siendo éste un indicador del considerable porcentaje de suspensiones en años anteriores. En cuanto al origen social, se trata de un grupo que proviene de diversas clases, siendo predominante, sin embargo, la clase media baja.

En lo que atañe a la relación del grupo con la asignatura en cuestión, quedó claro que los alumnos muestran una motivación considerable a respecto del aprendizaje de este idioma. Afirman estudiar regularmente para la asignatura y participar activa y adecuadamente en las clases, a las que llegan puntualmente y donde respetan no sólo la profesora, sino también sus compañeros, adoptando – dicen – un comportamiento satisfactorio. Reconocen, sin embargo, sus dificultades a nivel de las destrezas orales, especialmente en la producción, admitiendo que les gustaría desarrollar su EO, trabajando aspectos relativos a la pronunciación y

entonación (Cf. Figura 2), aunque se sientan, a veces, avergonzados cuando hablan en público o cuando leen un texto en voz alta.

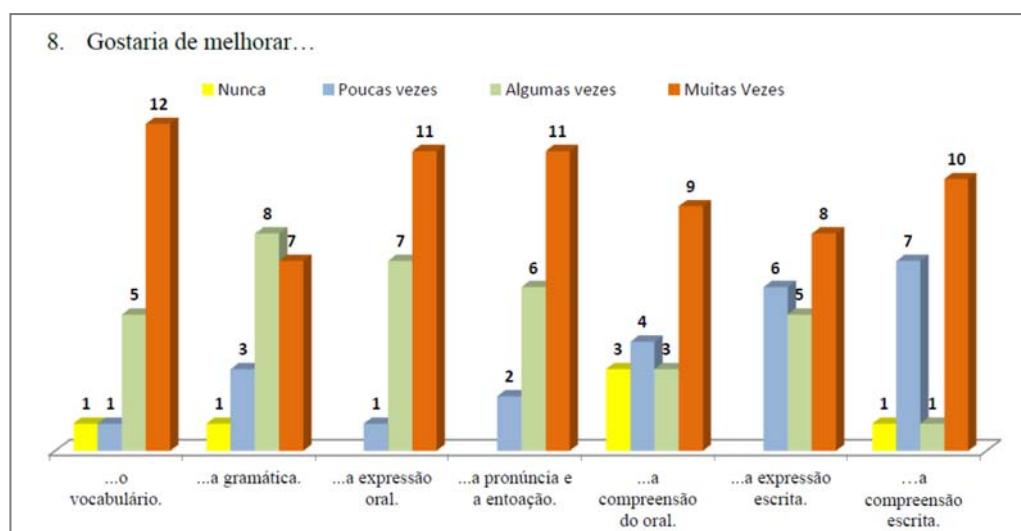


Figura 2: Preferencias de los alumnos en cuanto a los aspectos que les gustaría mejorar

Cabe señalar, con respecto a la competencia lingüística de los estudiantes, que la experiencia de observación de dos clases de noventa minutos (los días 24 y 27 de noviembre de 2014) permitió contactar previamente con el grupo con el que trabajamos, el cual mostró, de hecho, grandes dificultades a nivel de las destrezas orales, sobre todo en lo que atañe a la entonación. Comprobadas las necesidades subjetivas de los alumnos, se justificaba que nuestra intervención didáctica se centrara en el desarrollo de la expresión/ interacción oral, dos destrezas productivas que se consideran, como hemos visto en 2.1., como las más difíciles de alcanzar.

Relativamente a las necesidades orientadas tanto al producto como al proceso (Johnson, 1989), dichos alumnos prefieren, de acuerdo con el análisis de los cuestionarios aplicados y cuyos resultados se presentan en anexo (Cf. Anexo 1), la combinación de actividades en las que adopten posturas tanto productivas como receptivas. Les interesa especialmente la componente comunicativa de la lengua, por medio de la cual procesan, transmiten, intercambian y negocian información. Son defensores del uso concertado de medios informáticos, visuales y auditivos, recursos que consideran imprescindibles en el apoyo al aprendizaje en contexto escolar, bien como aseguran que les resulta bastante atractiva la participación en dramatizaciones, juegos de rol, simulaciones o en otro tipo de actividades más dinámicas. Tal vez por eso hayan referido que les gustaría abordar un tema relacionado con los *Actores* –

Teatro, Cine, Espectáculos (Cf. Figura 3), en el ámbito del cual proponían presentar una obra de teatro, hacer entrevistas y cuestionarios, así como realizar lecturas expresivas (Cf. Figura 4).

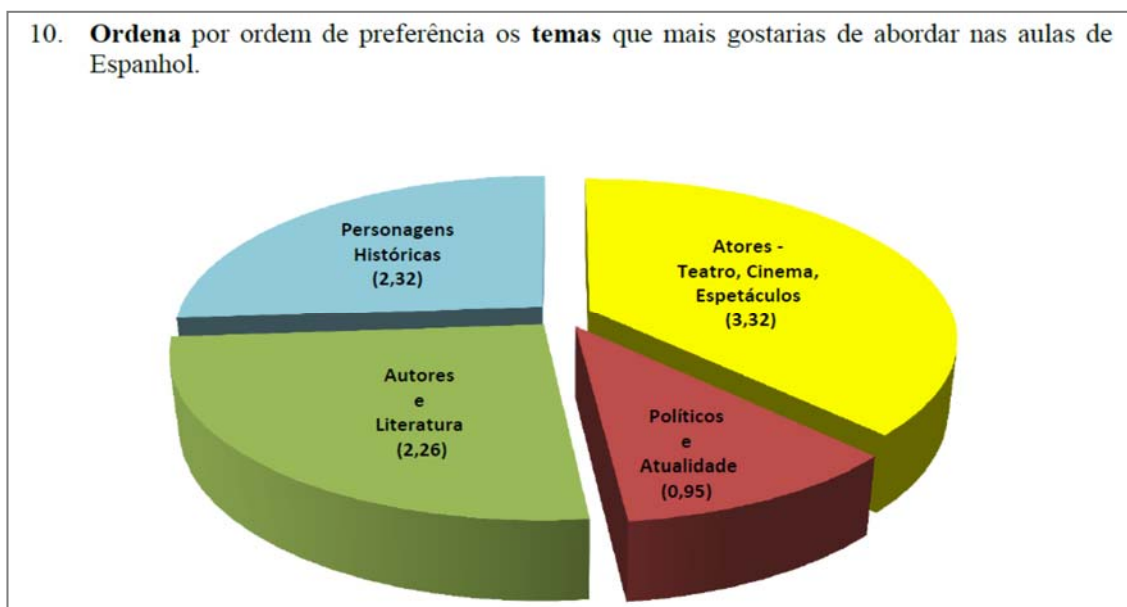


Figura 3: Preferencias de los alumnos en cuanto a los temas que les gustaría abordar



Figura 4: Preferencias de los alumnos en cuanto a las actividades que les gustaría realizar

Si, por un lado, la experiencia de observación de clases permitió detectar la fragilidad de las producciones orales de los alumnos – aspecto al que no es ajeno,

obviamente, el nivel de iniciación del grupo –, por otro lado, el análisis de los cuestionarios aplicados posibilitó comprobar que el propio alumnado estaba consciente de sus dificultades a nivel de la EO, tanto más que admitía que le gustaría mejorar la pronunciación y la entonación. A fin de trabajar dichos contenidos, proponían los discentes que la intervención pedagógica de la profesora en prácticas se centrara en un tema que les resultara atractivo y que integrara el aporte del teatro (y de la expresión dramática) en el desarrollo de su competencia comunicativa (verbal, no verbal y cultural).

Habida cuenta que "le point de départ de toute séquence est toujours la parole des élèves" (Dolz y Schneuwly, 1998: 94), estaba lanzada la semilla del que vino a ser *¡Exprésate!*, el título de la unidad didáctica que planificamos autónomamente y sobre la que impartimos las cinco sesiones de noventa minutos de los días 15, 19, 20, 22 y 26 de enero de 2015.

A continuación, describiremos el diseño de la intervención didáctica.

3.2. Diseño de la intervención didáctica

Con inspiración en el aporte de Dolz y Schneuwly, que afirman que "l'oral s'enseigne" (1998: 27), diseñamos una intervención didáctica con vista al desarrollo de la oralidad del grupo meta, la cual se basó en el modelo propuesto por los autores arriba referidos. Dicho modelo, el "modèle didactique du genre", está constituido por cuatro fases (*mise en situation*, *production initiale*, *ateliers* y *production finale*) y postula el oral no sólo como medio, sino también como objeto de enseñanza. En los párrafos siguientes, haremos una breve descripción de cada una de estas etapas.

En la *mise en situation*, se presenta el proyecto que será realizado a lo largo de la secuencia didáctica (*projet de classe*) y los alumnos son preparados para una primera producción oral.

En la *production initiale*, los alumnos hacen la primera tentativa de realización de la actividad lingüística que constituye el objeto de la secuencia didáctica. Esta etapa permite diagnosticar las potencialidades y las dificultades de los alumnos, lo que ayuda a definir y a secuenciar el trabajo a desarrollar a lo largo de las clases. De hecho, y como refieren Dolz y Schneuwly (1998: 97),

"pour l'enseignant, ces premières productions constituent des moments privilégiés d'observation, permettant d'affiner la séquence, de la moduler et de

l'adapter plus précisément aux capacités réelles des élèves d'une classe donnée. Il obtient ainsi des informations précieuses pour différencier, voir individualiser son enseignement à travers une utilisation modulaire des ateliers".

La tercera fase de la secuencia didáctica está constituida por un conjunto de talleres en los que se trabajan y corrigen los problemas surgidos en las primeras producciones hechas por los alumnos, intentando dotarlos de instrumentos que les ayuden a superarlos futuramente. El profesor debe, por eso, organizar los módulos con base en diferentes estrategias y actividades, con vista a una correcta rectificación de los fallos detectados, llevando los alumnos a depararse con sus propios problemas específicos, lo que les ayudará, al final, a solucionarlos naturalmente. El tipo de actividades a desarrollar dependerá, obviamente, de la decisión del profesor, que deberá tener en cuenta las necesidades específicas del grupo (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001: 10).

Por fin, la cuarta y última fase constituye el momento revelador de los aprendizajes efectuados a lo largo de la secuencia didáctica. Segundo Dolz y Schneuwly, "la production finale est le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être investis dans une activité réelle de communication langagière orale" (1998: 112).

Aunque tal modelo sea fácilmente aplicable a diferentes géneros y tipologías textuales, principal razón por la que lo elegimos, él se centra, sobre todo, en la enseñanza del oral formal, ámbito de contenidos no justificable en un nivel inicial de aprendizaje de una LE. De ahí que hubo la necesidad de proceder a algunos cambios, pues que no podían ignorarse las características específicas del presente trabajo. En primer lugar, construimos un pre-test y un pos-test, dada la imperiosidad de crear un momento de evaluación, indispensable en toda la intervención pedagógica. En segundo lugar, fueron tres las etapas que integraron nuestro proyecto didáctico, y no cuatro, como proponen los autores. Teniendo en cuenta que la primera fase postulada (*mise en situation*) acabó por ser desarrollada al inicio del pre-test, no se mostró necesario concebirla como una etapa independiente.

Explicitadas las adaptaciones realizadas en el modelo preconizado por Dolz y Schneuwly (1998), podemos, entonces, afirmar que nuestra intervención didáctica, la cual implementamos a lo largo de cinco clases de noventa minutos cada (los días 15,

19, 20, 22 y 26 de enero de 2015), se organizó en tres etapas: pre-test (1.ª fase), secuencia didáctica (2.ª fase) y pos-test (3.ª fase).

En la fase inicial (es decir, en el pre-test) que, "tout en initiant et régulant la séquence didactique dans son ensemble, constitue donc aussi son premier lieu d'enseignement/apprentissage" (Dolz y Schneuwly, 1998: 95), los alumnos realizaron la lectura en voz alta de "El Matador", poema de Rafael Alberti. La elección de dicho texto se debió al hecho de que el propio poeta lo haya denominado "poema escénico", puesto que, al simular un diálogo entre dos personajes (el toro y el torero), acaba por asemejarse a una obra de teatro, pasible, por lo tanto, de ser escenificada, lo que iba al encuentro de las expectativas y sugerencias de los discentes. A la teatralidad de la composición poética, que está también expresada en la sugestión de estados psicológicos, intenciones e, incluso, acciones, se suma, aún, la presencia de características lingüístico-discursivas que se pretendían trabajar: diferentes tipos de oraciones (declarativas, interrogativas absolutas y pronominales, exclamativas), que exigen constantes cambios entonativos y reclaman rasgos prosódicos del discurso conversacional, entre otros.

Es verdad que hemos pensado promover, para el pre-test, otro tipo de actividades, tales como exposiciones orales centradas en la temática de los actores o, incluso, improvisaciones teatrales. Estas ideas acabaron por ser abandonadas, lo que se debió, sobre todo, a los siguientes factores: el nivel de lengua del grupo (A1), lo que no permitía intervenciones orales más arriesgadas; el reducido contacto previo de los discentes con la profesora en prácticas, lo que dejaba intuir que los alumnos no se sentirían suficientemente desinhibidos para tal grado de exposición; el número de clases impartidas y la cantidad considerable de contenidos a abordar, lo que exigía que la tarea fuera fácil y rápidamente exequible.

Además, hemos creído en las palabras de Sim-Sim, que afirma que "a leitura em voz alta aumenta a rapidez de processamento e permite o treino de aspectos prosódicos durante o acto de ler (...), [sendo que] é o treino dos aspectos entoacionais na leitura oralizada que faz com que a mesma pareça linguagem falada" (2007: 47). Y la verdad es que el habla y la prosodia se manifiestan de varias formas en el poema escénico de Rafael Alberti, "criando um texto multi-voz que (...) capta traços característicos do oral e codifica traços prosódicos de discurso [conversacional], o que por sua vez desafia quem lê o texto em voz alta a adoptar as estratégias de «leitura prosódica» correspondentes" (Mata, 2012: 107).

Una vez realizado el pre-test, el grupo fue sometido a la secuencia didáctica, siendo que esta segunda fase pretendió colmar las dificultades previamente manifestadas por los alumnos. En este sentido, fueron construidas fichas de trabajo, una para cada clase, que incidieron especialmente sobre ejercicios de comprensión y de EO, los cuales serán descritos posteriormente.

Los ejercicios de comprensión oral pretendieron, sobre todo, que los alumnos aprehendieran, a partir de discursos modelos, las principales características de un discurso conversacional. Por su turno, los ejercicios de EO permitieron, por un lado, que los estudiantes aplicaran sus conocimientos, comprendiendo los progresos realizados y las dificultades que todavía subsistían y, por otro lado, constituyeron una especie de entrenamiento para la producción final. Según Dolz y Schneuwly (1998: 107):

"l'idée de base est de donner aux élèves la possibilité d'appliquer les notions apprises et d'utiliser les outils appropriés dans les situations de production que ne soient pas trop complexes et qui permettent ainsi de centrer l'attention de l'élève sur le problème travaillé dans l'atelier, tout en se trouvant dans un environnement langagier riche et relativement proche d'une véritable production".

Terminada la secuencia didáctica, implementamos la tercera etapa de la intervención pedagógica, el pos-test, repitiéndose la lectura oral del poema escénico "El Matador". Puesto que se trató de la misma actividad realizada en el pre-test, eso permitió que funcionara, por lo tanto, como un instrumento revelador de los aprendizajes efectuados.

La evaluación de las lecturas, hecha a través de la audición de las grabaciones realizadas en el aula (las cuales no se han podido anexar al presente informe, ya que los Encargados de Educación de los discentes no lo han autorizado), tuvo en cuenta los siguientes parámetros: **articulación**, **fluidez**, **fraseo y respeto por la puntuación**, **velocidad** y **expresión y volumen**. La elección de tales parámetros resultó de la adaptación de la escala multidimensional de fluidez lectora propuesta por Zutell y Rasinski (1991), que incorpora la prosodia como parte de la evaluación. A dicha escala, que postula cuatro parámetros – *expression and volume*, *phrasing*, *smoothness*, y *pace* (Zutell y Rasinski, 1991: 211-217) –, se hicieron, sin embargo, algunos cambios: introdujimos el parámetro **articulación**, ámbito de contenidos

contemplado en la secuencia didáctica; precisamos la descripción de cada uno de los cuatro niveles de desempeño (1, 2, 3 y 4) de los demás parámetros; y atribuimos a cada parámetro valoraciones entre 0 y 40 puntos, y no entre 0 y 4 puntos, como proponen los autores.

Esta última adaptación, que permitió una evaluación analítica y, por lo tanto, más rigurosa, se basó en las parrillas de clasificación utilizadas en las Pruebas Experimentales de Expresión Oral de Lengua Extranjera, concebidas por el *Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE)*, actual *Instituto de Avaliação Educacional (IAVE)*, las cuales tienen en cuenta el Cuadro del *MCER*, sobre todo en lo que respecta a la elaboración de parámetros, descriptores y niveles de desempeño. Como puede verificarse en la página electrónica del *IAVE*, se atribuye una clasificación (de 0 a 100%) a cada uno de los niveles de desempeño, puntuación que después se suma a fin de atribuir una clasificación al alumno, tal como se hizo en el modelo creado, aunque en una escala de cero a veinte. Por tanto, las Pruebas Experimentales de Expresión Oral de Lengua Extranjera inspiraron el modelo de evaluación adoptado, en la medida en la que es en estos exámenes que es sugerida la evaluación por parámetros, descriptores y niveles de desempeño.

El modelo que construimos (Cf. Anexo 3.1.), cuyo objetivo era medir de forma rigurosa y fiable los progresos y las dificultades de los discentes y, consecuentemente, el grado de éxito de la intervención didáctica implementada, se reveló adecuado a la evaluación de los presupuestos previamente definidos. En la sección 4.5. lo describiremos más pormenorizadamente. De momento, intentaremos dar cuenta de las metodologías de enseñanza y de planificación adoptadas.

3.3. Metodología de enseñanza adoptada

Dada la consciencia de que la lengua, además de un sistema, es un "instrumento de comunicación social" (Instituto Cervantes, 1994: 14) que, para llevarse a cabo de una manera contextualmente apropiada, presupone la movilización de un conjunto de conocimientos y habilidades, adoptamos, a lo largo de esta intervención pedagógica, una metodología de enseñanza basada en tareas (*ELBT*) que, al entender la lengua como acción, crea las mejores situaciones para activar los procesos de adquisición de los alumnos y promueve el aprendizaje de la LE. Esto lo sugieren Richards y Rodgers cuando afirman que "tasks are believed to foster

processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language" (2001: 228). Todo porque,

"na realização duma tarefa, os alunos envolvem-se numa actividade comunicativa que reflecte muito de perto a linguagem utilizada fora da sala de aula. Nesse sentido, a tarefa implica uma actividade na qual o aluno se implica a fim de conseguir cumprir um objectivo não linguístico mas para o qual precisa de um meio linguístico" (Pinto, 2011: 29).

No significa esto que la *ELBT* excluya el foco en la forma en detrimento del foco en el significado, incluso porque el conocimiento gramatical repercute en la eficacia de la comunicación. Lo que ocurre es que los discentes no centran tanto su atención en la estructura lingüística, colocando la tónica en el contenido del mensaje, por lo que es esencial que el *input* sea rico en lo que atañe a las formas gramaticales, para que ese tipo de focalización facilite el perfeccionamiento de la interlengua del alumnado. Efectivamente,

"task-based language teaching... is an attempt to harness the benefits of a focus on meaning via adoption of an analytic syllabus, while simultaneously, through use of focus on form (not forms), to deal with its known shortcomings, particularly rate of development and incompleteness where grammatical accuracy is concerned" (Long y Norris, 2000: 599).

Ahora bien, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, promovimos actividades de comunicación que, por un lado, se acercaran lo más posible de situaciones reales y, por otro, fueran significativas y auténticas, en las que los discentes tuvieran no sólo que comunicar sus propios significados, sino también que negociarlos con otros. Fueron, entonces, tres los principios que rigieron el trabajo: el principio de la comunicación, el principio de la tarea y el principio de lo significativo (Ravera Carreño, 1990).

Por otro lado, dada la preocupación de acercar al alumnado a la lengua de uso, y no a un modelo de lengua estándar, apostamos en tareas que, conllevando la comprensión, producción e interacción en la lengua meta, impulsan el aprendizaje. Como afirma Zanón (1999: 16), "mediante el trabajo con las tareas, los alumnos crean en la clase un espacio de comunicación real en español al hablar de sus

preferencias, tomar decisiones, opinar sobre lo que piensan o hacen los otros alumnos".

Hacer que los discentes comunicaran correcta y efectivamente nos exigió, como es lógico, gran implicación no sólo a nivel de la planificación y creación de materiales didácticos, sino también a nivel de la coordinación y gestión de las actividades realizadas en el aula. Por un lado, hubo que estructurar y organizar la secuencia didáctica a impartir, eligiéndose un conjunto variado de actividades secuenciadas que, integrando distintas destrezas, condujeran a los alumnos hasta la realización de la tarea final. Por otro, hubo que construir "materiales con un alto potencial comunicativo, que [plantearan] una situación realista y cuyo contenido [fuera] relevante para la experiencia vital del alumno y para sus necesidades comunicativas" (García Mata, 2003: 884). Hubo, asimismo, que orientar todo el trabajo en la clase, activando conocimientos previos y conectándolos con los contenidos nuevos, desarrollando estrategias de aprendizaje que contribuyeran para que el alumnado lograra un nivel de autonomía y promoviendo una atmósfera de trabajo agradable, capaz de estimular la participación e interacción de todos los aprendices. Según Stevick (1996), el éxito en el aprendizaje de una LE depende no tanto de cosas como materiales y técnicas, sino de lo que pasa dentro de y entre las personas en el aula.

En suma, si éstas son las principales funciones del profesor en las fases distintas de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la verdad es que las tuvimos siempre presentes, así como concebimos el trabajo y reflexionamos sobre el "desde la perspectiva del alumno y lo que este necesita para realizar un aprendizaje sólido" (Estaire, 2004: 120).

3.4. Metodología de planificación adoptada

Teniendo en cuenta la aportación de Estaire (2007), que estableció, en el ámbito del español, un marco para el diseño de secuencias didácticas basadas en tareas, tras la atribución del tema, definimos la tarea final y todas las actividades intermedias que iban a realizarse en función de dicha tarea final, especificamos los objetivos de comunicación, determinamos los contenidos (funcionales, lingüísticos, paralingüísticos, pragmático-discursivos, socioculturales y léxicos) necesarios para que tales objetivos fueran alcanzados y secuenciamos los pasos a seguir a través de

tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas y adecuadas al nivel de aprendizaje de los alumnos, lo que supuso un conocimiento de las dos fases que integran la enseñanza de una LE, es decir, asimilación y creación (Pinilla Gómez, 2004: 889).

Incorporamos, aún, la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, puesto que aporta información acerca de la progresión de cada alumno en particular y del grupo en su totalidad, lo que facilita una reflexión conjunta que permite una mejora del funcionamiento y rendimiento de todos.

En cuanto a la secuencia didáctica, intentamos dotarla de un hilo conductor muy marcado, de modo que los alumnos comprendieran, a cada momento, los objetivos de cada propuesta metodológica. Por otro lado, dado el conocimiento de la teoría de las inteligencias múltiples, buscamos integrar actividades variadas que, además de respetar las muchas diferencias que hay entre los individuos, las variaciones múltiples de las maneras como aparecen, los distintos modos por los cuales podemos evaluarlos y el número casi infinito de modos en que estos pueden dejar una marca en el mundo (Gardner, 1999), desarrollaran, simultánea o sucesivamente, diferentes destrezas lingüísticas, teniendo siempre la preocupación de dosificar la dificultad progresivamente. También tuvimos en cuenta los escasos medios que la escuela (con sus pequeñas salas de aula y con sus insuficientes recursos tecnológicos) nos ofrecía para poner en práctica la intervención didáctica.

Por lo que respecta a los agrupamientos, privilegiamos el trabajo cooperativo que, implicando el contacto con puntos de vista distintos, conduce a la adquisición de estrategias adecuadas a la resolución de problemas y a la tomada de decisiones, constituyéndose, entonces, como verdadero espacio intersubjetivo facilitador de la acomodación de estructuras y de la reelaboración de saberes y raciocinios, en el que el alumno ensaya competencias interpersonales más complejas y, así, se desarrolla social y cognitivamente (Fontes y Freixo, 2004: 22).

4. Descripción de la intervención didáctica

En este capítulo, describimos la intervención didáctica sobre el aporte del teatro en el desarrollo de la oralidad de una clase de ELE, la cual aplicamos en un grupo de 10.º curso, nivel A1.

De inicio, presentamos el cuadro síntesis de la intervención didáctica, que tiene como objetivo dar al lector una visión más completa de toda la intervención (4.1.). En las secciones subsecuentes, enumeramos los pasos seguidos en cada una de las tres fases. En la sección 4.2., presentamos la actividad propuesta para el pre-test y para el pos-test. En la sección 4.3., dedicada a la secuencia didáctica, describimos las actividades desarrolladas a lo largo de las cinco clases impartidas, aquí objeto de análisis en sub-secciones independientes: *¡Qué relato salvaje!* (4.3.1.); *¡Pero qué dices!* (4.3.2.); *No me gusta tu tono* (4.3.3.); *¡Qué crimen!* (4.3.4.). Mencionamos, también, la tarea final realizada, es decir, la *Rueda de prensa de Crímenes Ejemplares* (4.3.5.). Al final de estas sub-secciones, hacemos observaciones generales a las clases impartidas, así como comentamos, aunque sumariamente, el comportamiento y el rendimiento académico de los alumnos, aspectos que justifican, en mayor o en menor medida, los resultados obtenidos (4.4.).

Para terminar, presentamos los instrumentos de evaluación creados (4.5.).

4.1. Cuadro síntesis de la intervención didáctica

PLANIFICACIÓN GENERAL DE LA UNIDAD DIDÁCTICA		
Nivel de lengua: A1	Tipo de aprendices: Alumnos con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años.	
Curso/ Grupos: 10.º D/ E	En total, son 20 discentes (15 chicas y 5 chicos), todos con el portugués como lengua materna.	
Título	<i>¡Exprésate!</i>	
Áreas temáticas	Relaciones personales / Actividades artísticas.	
Tarea final	Participar en la rueda de prensa de una obra de teatro previamente presentada en clase, interpretando los papeles que les han sido asignados (director, escenógrafo, actor o periodista).	
Temporalización	450 minutos (5 sesiones de 90 minutos).	
Objetivos	✓ Desarrollar la expresión oral; ✓ Mejorar la pronunciación y la dicción; ✓ Valorar la importancia de la entonación en el acto comunicativo; ✓ Afianzar la identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las entonaciones enunciativa, interrogativa total y exclamativa; ✓ Adquirir patrones de entonación propios de determinados estados de ánimo e intenciones; ✓ Desarrollar la expresividad.	
Contenidos	Funcionales	✓ Expresar opiniones: - <i>creo que..., en mi opinión..., desde mi punto de vista..., etc.;</i> ✓ Expresar intereses, sentimientos y emociones: - <i>me encanta(n)..., me molesta(n)..., me apasiona(n)..., me irrita(n)..., me da(n) rabia...; me pone(n) nervioso..., etc.;</i> ✓ Expresar desacuerdo e indignación en diferentes registros: - <i>¿Cómo?, ¿Qué?, ¡Qué va!, ¡Pero qué dices!, etc.;</i> ✓ Relacionarse socialmente, estableciendo la comunicación y reaccionando: - <i>saludar/ responder a un saludo (hola; buenos(as) días/tardes/noches); dirigirse a alguien (por favor; perdón/ perdona/ perdona; oye/ oiga) y presentarse (me llamo... + soy/ trabajo en ...) / responder a una presentación (encantado; mucho gusto); agradecer (muchas gracias) / responder a un agradecimiento (de nada); felicitar (¡felicidades!; ¡enhorabuena!; etc.) y formular buenos deseos (muchoa suerte; qué seáis/ sean muy felices; etc.) / responder a felicitaciones y buenos deseos; dar el pésame (lo siento; etc.); despedirse (¡adiós!; etc.).</i>

	Lingüísticos	✓ Verbos <i>encantar</i>, <i>molestar</i>, <i>apasionar</i>, <i>irritar</i>, etc. ✓ Grafemas, fonemas y sonidos del español: - letras <i>b</i> y <i>v</i> como representaciones gráficas del fonema labial sonoro /b/; - letra <i>y</i> como representación gráfica del fonema vocálico /i/ (diptongos, triptongos y conjunción <i>y</i>) y del fonema palatal sonoro /y/ (delante de vocal); - dígrafo <i>ll</i> como representación gráfica del fonema palatal lateral sonoro /ʎ/; - letra <i>r</i> (en posición intervocálica, después de <i>b</i>, <i>c</i>, <i>d</i>, <i>f</i>, <i>g</i>, <i>k</i>, <i>p</i>, <i>t</i> y en final de sílaba) como representación gráfica del fonema vibrante simple /r/; - letra <i>r</i> (en posición inicial, después de consonante de sílaba distinta) y dígrafo <i>rr</i> (en posición intervocálica) como representaciones gráficas del fonema vibrante múltiple /r/; - dígrafo <i>ch</i> como representación gráfica del fonema africado palatal sordo /tʃ/; - letras <i>c</i> (delante de <i>e</i>, <i>i</i>) y <i>z</i> (delante de <i>a</i>, <i>o</i>, <i>u</i>) como representaciones gráficas del fonema fricativo interdental sordo /θ/; - letras <i>j</i> y <i>g</i> (delante de <i>e</i>, <i>i</i>) como representaciones gráficas del fonema velar sordo /x/; - letras <i>g</i> (delante de <i>a</i>, <i>o</i>, <i>u</i> y consonante) y dígrafo <i>gu</i> (delante de <i>e</i>, <i>i</i>) como representaciones gráficas del fonema velar sonoro /g/; - letras <i>k</i>, <i>c</i> (delante de <i>a</i>, <i>o</i>, <i>u</i>, consonante y en posición final de sílaba) y dígrafo <i>qu</i> (delante de <i>e</i>, <i>i</i>) como representaciones gráficas del fonema oclusivo velar sordo /k/. ✓ Rasgos del acento argentino: - el voseo; ✓ La curva de entonación como parte del discurso: - patrones melódicos propios de la enunciación, la interrogación total y la exclamación; - el ritmo, las pausas y el tiempo en la lengua hablada; - significados lingüísticos (y paralingüísticos) de la entonación.
	Paralingüísticos	✓ Elementos que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales: - la kinésica y la proxémica (gestos, maneras, posturas, distancias interpersonales, contacto físico, mirada, etc.).

	Pragmático-discursivos	✓ La adecuación de los enunciados a los contextos en que se producen: - expresiones utilizadas en situaciones de cumpleaños (<i>te/le felicito; que pases/pase un buen día en la compañía de los tuyos/suyos; etc.</i>), de funeral (<i>la vida sigue; siento tu/su pérdida; etc.</i>) y de boda (<i>me alegro por vosotros/ustedes; que seáis/sean muy felices; etc.</i>); ✓ Diferencias entre registro formal e informal: - formas de tratamiento: <i>tú/ vosotros y usted/ ustedes.</i>
	Socioculturales	✓ La literatura, el cine y el teatro como productos y (re)creaciones socioculturales: - la poesía de Rafael Alberti, los textos teatrales de Gustavo Montes, los microrrelatos de Max Aub, el cine de Damián Sziffrón, algunos actores españoles (de cine, de teatro y de televisión), etc.
	Léxicos	✓ Vocabulario relacionado con el mundo del cine y del teatro: - <i>productor, director, dramaturgo, actor, escenógrafo, espacio escénico, etc.</i>
Estrategias de aprendizaje	Estrategias directas: ✓ Estrategias memorísticas; ✓ Estrategias cognitivas (análisis y deducción de reglas, practicar con el léxico, subrayar vocabulario); ✓ Estrategias compensatorias o de comunicación (inferir el significado, utilizar el conocimiento previo, utilizar sinónimos, utilizar frases hechas, recurso a la lengua materna).	
	Estrategias indirectas: ✓ Estrategias de interacción afectivas y sociales (cooperar con los demás, animarse, pedir aclaraciones, recurso a la comunicación no verbal).	
Recursos	✓ Pizarra; ✓ Cuaderno individual; ✓ Fichas de trabajo creadas para la unidad didáctica; ✓ Ordenador; ✓ Vídeo proyector; ✓ <i>PowerPoint</i>; ✓ Audiciones: - ejercicio de pronunciación (2' 28''); - pistas audio números 24, 25 y 26 del CD que acompaña al manual <i>Aula Internacional 3 – Curso de Español</i> (0' 26''/ 0' 23''/ 0' 24''); - lectura expresiva de cinco microrrelatos de <i>Crímenes Ejemplares</i>, de Max Aub (0' 57''/ 0' 37''/ 0' 54'' / 0' 40'' / 0' 36'');	

	✓ Videos: - https://www.youtube.com/watch?v=xdv61uCTso0 (2' 03''); - https://www.youtube.com/watch?v=Ty1yxwUp6Ts (0' 33''); - https://www.youtube.com/watch?v=CBts-mpISxY (3' 05''); - https://www.youtube.com/watch?v=1FN6Gh0YA2w (1' 23''); - https://www.youtube.com/watch?v=FeSCydCCwV8 (3' 28''); - https://www.youtube.com/watch?v=cysLP4g_IDk (0' 41''); ✓ Fichas de evaluación (diagnóstica y final); ✓ Ficha de autoevaluación.
Evaluación	Procedimientos de evaluación: ✓ Evaluación continua a través de la observación directa en el aula; ✓ Comportamientos y actitudes; ✓ Respeto por los demás y hacia las reglas establecidas; ✓ Contribución y participación en las actividades; ✓ Registros diarios: responder a las preguntas correctamente; rellenar tablas con la información requerida; estructurar discursos de manera coherente. Instrumentos de evaluación: ✓ Diario de clases: registro de la profesora; ✓ Parrilla de observación; ✓ Trabajos de los alumnos (cuaderno del alumno, trabajos realizados en el aula por los alumnos); ✓ Tarea final; ✓ Ficha de evaluación (diagnóstica y final). Autoevaluación: ✓ Cuestionario de satisfacción de la unidad didáctica.

Figura 5: Cuadro síntesis de la intervención didáctica

4.2. Pre-test / Pos-test

Como hemos referido en la sección 3.1., el pre-test y el pos-test, realizados, respectivamente, al inicio y al final de la intervención didáctica, pretendieron evaluar las principales dificultades y potencialidades de cada alumno en lo que atañe a la lectura en voz alta del poema escénico "El Matador", de Rafael Alberti.

Para tal, construimos la siguiente ficha de trabajo.

<i>PRE-TEST / POS-TEST</i>
1. Leed, en conjunto, el siguiente poema escénico de Rafael Alberti. Cada uno leerá un verso. Hacedlo de forma expresiva, adecuando la velocidad y la entonación al ritmo del poema. <i>EL MATADOR</i> -Yo soy el Matador. -Yo soy el toro. -Vengo a matarte. -Inténtalo, si puedes. -Me luciré contigo. -Inténtalo, si puedes. -Has sido noble en toda la corrida. -Has toreado bien hasta ahora. Veremos... -Serás mi gloria de esta tarde. Vamos. -He dicho que "veremos". -Oye el silencio de la plaza. Espera. -Un silencio de muerte. -Morirás entre palmas y pañuelos. -¿Sabes tú, matador, si eso me gusta? -El toro muere peleando. Cuádrate. -Y el matador, a veces. -¿Cómo dices? -Que el matador, a veces, también muere.

-Silencio. ¡Vamos, toro! No me hables.

-El condenado a muerte puede hacerlo.

-La plaza se impacienta.

-Extiende el trapo.

-¡Eh, toro! ¿Qué te pasa? ¿No me embistes?

-Con una condición: quiero música. Pídela.

-Ya comenzó. ¿No escuchas? ¡Pronto! ¡Arráncate!

-¿Qué es eso? No conozco.

-Un pasodoble. El mío.

-Tú eres mi matador. ¿Cómo te llamas?

-Antonio Lucas, "El Talabartero".

-Mi matador. Mi nombre es "Poca-pena".

-Ya lo sé. Pero ¡vamos! ¡Aquí toro!

-Pienso una cosa, ¿sabes?

-Dila pronto. Ya el público protesta.

-Si te enfadas, me callo. No la digo.

-El público no aguarda. Grita, ruge.

-El público que sabe. Si grita, no me muevo.

-Serás el deshonor de la corrida.

-No me importa. Me llamo "Poca-pena".

-Te echarán al corral por manso. Ya eres bruto.

-¿Manso yo? ¿"Poca-pena"? Bien me has visto.

-¡Hijo de mala madre! ¡Toma! ¡Embiste!

-¿Una patada a mí? Verás ahora.

-¡Toro cobarde! ¡Toro traicionero!

-Vas volando hasta el último tendido. Ya no tienes muleta. Ya no tienes espada. Ya te tengo a mis pies, doblado de rodillas. ¡Eh, matador, embiste! Eres el toro. Hazlo alegre y con arte, como animal de casta y de los bravos. ¡Un nuevo pasodoble, Presidente! Baja el testuz, no embistas a las nubes. Pásame tus agujas a la altura del corazón. Quiero ceñirme tanto, que toro y matador parezcan uno.

-¡Un momento, un momento, "Poca-pena"!

-No hay momento. Perfilate. Vas a morirte de mi misma muerte. Vas a sentir tu espada hasta la empuñadura. Vas a morder la arena sin puntilla. No es lo mismo ser toro que torero. ¡Qué gran faena! ¡Olé, grita la plaza! Vuelta al ruedo. ¡El delirio! ¡Las orejas, las

medias rosa, el corbatín granate, y las luces del traje, como premio! Cascabeles de plata y banderines, las mulillas te arrastran en redondo. Tu desnudo de sangre va escribiendo una rúbrica roja por la arena. ¡Más música, más música, más música! ¡Era el mejor torero que he matado!

Rafael Alberti

Figura 6: Ficha del pre-test/ pos-test

Antes del inicio de estos momentos de evaluación, comunicamos a los alumnos los objetivos de la tarea y, después de distribuida la ficha de trabajo, las instrucciones fueron leídas en voz alta, así como fueron esclarecidas las dudas que iban surgiendo, con vista a permitir un correcto desarrollo de la actividad.

A base de las informaciones adquiridas en el pre-test, fue posible saber a cuáles contenidos se debería prestar especial atención a lo largo de la secuencia didáctica, lo que repercutiría en la adecuación del trabajo lectivo al grupo en cuestión y, consecuentemente, en el éxito del aprendizaje. Además, pudo colocarse los discentes en contacto con el tipo de aprendizaje que, a continuación, iban a desarrollar.

Tomando como fundamento los resultados obtenidos en el pre-test, las principales necesidades de aprendizaje del alumnado se relacionaban con el parámetro *expresión y volumen*, puesto que, de un modo general, sus lecturas fueron casi planas, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o las exclamativas. También realizaron pocos cambios de entonación al final de las frases y alternaron inconsistentemente volumen alto o bajo, por lo que gran parte del texto no sonó natural, apenas captando la atención del oyente.

Con respecto al análisis y discusión de los resultados logrados en el pre-test y en el pos-test, integrado en el capítulo 5., cumple señalar, desde luego, que en la clase en la que se hizo el pre-test estuvieron presentes 17 de los 20 alumnos que componen el grupo, mientras que todos ellos realizaron el pos-test. Ahora bien, dado que no existían términos de comparación en lo que respecta a tres discentes, su desempeño en el pos-test no será, por eso, analizado.

4.3. Secuencia didáctica

En las sub-secciones siguientes, dedicadas a cada una de las cinco clases impartidas, presentaremos y comentaremos los materiales didácticos creados para la intervención pedagógica. Se aconseja que se haga la lectura de cada una de estas sub-secciones al mismo tiempo que se observan los materiales didácticos producidos, así como la descripción de la secuencia didáctica paso a paso (Cf. Anexo 2.1.).

4.3.1. Clase 1: *¡Qué relato salvaje!*

La primera clase impartida, intitulada *¡Qué relato salvaje!*, tuvo lugar el día 15 de enero de 2015 y sirvió para introducir el tema de la secuencia didáctica: la expresión de sentimientos y emociones.

Cumple señalar, con respecto a esta cuestión, que el nivel de lengua del alumnado (A1) invitaba a que nos alejáramos del manejo de un léxico especializado, sino que empleáramos unidades léxicas que se asociaran a unos estímulos temáticos capaces de activar el léxico mental (López Morales, 1993: 13). Además, eso facilitaría la práctica de la pronunciación y entonación, terreno en el que los estudiantes presentaban mayores dificultades y que, por eso, les gustaría explotar. El hecho de que el grupo se hubiera mostrado motivado para la temática del arte actoral permitió tratar contenidos funcionales centrados en aquella temática, que es, incluso, propuesta por el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006: 227-232), para allá de que posibilitó la re-creación de múltiples y significativos marcos reales de comunicación, en los que los estudiantes pudieron ajustar "su expresión (en la interacción) a las estructuras, principios, normas y condiciones adecuados a la comunidad y a la situación comunicativa" (Moreno Fernández, 2002: 56).

Para esta clase, construimos la ficha de trabajo que, a continuación, presentamos.

¡QUÉ RELATO SALVAJE!

1. *Relatos Salvajes* es una película argentina del director Damián Sziffrón.

Mira el cartel e imagina cuál será su tema.



2. Ahora visiona el *tráiler* de la película.

<https://www.youtube.com/watch?v=xdv61uCTso0>

¿Sigues imaginando lo mismo? Justifica tu respuesta.

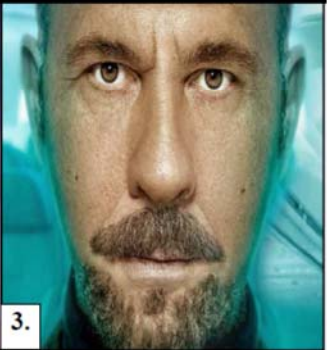
3. Escucha lo que dice el director sobre *Relatos Salvajes*.

<https://www.youtube.com/watch?v=TylyxwUp6Ts>

¿Qué es lo que más te ha sorprendido? ¿Y por qué?

4. Visualiza una vez más el *tráiler* y, con tu compañero, intenta adivinar **una** de las seis historias que integran la película.

5. Comprobad ahora si vuestras hipótesis están correctas. Para eso, relacionad las imágenes con el resumen de cada relato.

No empecéis una pelea que no estéis dispuesto a terminar.  1.	Hasta que la muerte nos separe.  2.	Todas las acciones tienen consecuencias.  3.
Cuando no tienes nada que perder, no hay nada que temer.  4.	¿Hasta dónde estarías dispuesto a llegar?  5.	La paciencia tiene un límite.  6.

- | | |
|--|---|
| <p>a) Un millonario intenta salvar de la cárcel a su hijo comprando a un falso culpable de atropellar a una mujer embarazada.</p> <p>b) Un insulto entre dos conductores acaba en un duelo hasta la última crueldad.</p> <p>c) Un ingeniero experto en explosivos hace estallar su venganza contra la grúa que le ha llevado su coche.</p> | <p>d) La camarera de un restaurante reconoce el responsable de varios conflictos económicos en su familia que derivaron en el suicidio de su padre.</p> <p>e) Una mujer descubre, en su fiesta de bodas, que su marido ha invitado a su amante a la celebración.</p> <p>f) Un hombre se hace comisario de abordó y estrella un avión para vengarse de todas las personas que le han hecho daño.</p> |
|--|---|

6. En parejas, visionad un extracto de la rueda de prensa de *Relatos Salvajes* en el Festival Internacional de Cine de San Sebastián.

<https://www.youtube.com/watch?v=CBts-mpISxY>

¿Qué preguntas habrán hecho los periodistas?

a) Pregunta al productor Pedro Almodóvar

b) Pregunta al director Damián Szifrón

c) Pregunta al actor Leonardo Sbaraglia

d) Pregunta al actor Ricardo Darín

7. Lee el siguiente texto. A continuación, contesta a las preguntas que abajo te planteamos.

¿Y QUIÉN NO LO HA PENSADO?

Acaba de estrenar *Relatos Salvajes*, la película argentina que relata seis puntos de no retorno, seis historias sin conexión entre ellas en las que a una persona aparentemente normal se le dispara algo atávico y se convierte en un salvaje. Hay que ser un marciano para no identificarse con alguno de los personajes creados por el guionista y director Damián Szifrón. Y lo haces con rubor, sabiendo que no actuarás como ellos, pero no por falta de ganas. Al final, ¿quién no lo ha pensado alguna vez? Es que cualquiera puede perder el control. Así que estas crueles historias demuestran un conocimiento lúcido y



Leonardo Sbaraglia

despiadado de la naturaleza humana.

En esta película, Leonardo Sbaraglia interpreta a un hombre que, en una discusión de tráfico que se va acalorando, le espeta a otro una frase insultante. La carretera a veces actúa como un veneno que saca a la intemperie esas expresiones

ominosas enraizadas en el inconsciente más vergonzoso de un país.

En mi historia, relata Sbaraglia, dos tipos empiezan a estar cebados en una realidad paralela que tiene que ver con el orgullo, con los machos, con la humillación. Se les empieza a anestesiar la humanidad del otro y la propia humanidad. Y se empiezan a convertir en dos bestias.

Mientras lo dice, se le nota a veces un acento español. No fue fácil para él el aprendizaje, pero era la forma más práctica de trabajar en películas españolas como español. *Puse mucho entusiasmo y mucha energía en mis primeros años en España en trabajar el habla. Había veces en que no quería ni hablar con mi vieja para que no se me pegue el acento.* Se fue metiendo más y más en el país hasta que se dio cuenta de que estaba empezando a perder algo muy suyo. Y entonces rodó una película, *Concursante*, en la que el director le pidió que hablara muy rápido con su acento argentino, porque con el español se expresaba de forma muy lenta. Y así volvió a encontrar eso tan suyo que parecía que se estaba perdiendo. ***Fue como un reencuentro con algo muy lindo. Cuando vos podés integrar algo que vos ya entendiste de una cultura con la tuya y poner todo en juego, eso es lo más...***

Nominada a la *Palma de Oro* en el Festival de Cannes, *Relatos Salvajes* es una inquietante, perversa y graciosa comedia argentina. Hay humor en estos sucesos bárbaros, y siempre es liberador reírse, mientras se reflexiona sobre la línea tenue que divide a la civilización del mundo primitivo.

(adaptado de varios textos publicados en *El País*)

7.1. Según el texto, hay que ser un marciano para no identificarse con alguno de los personajes de la película. Así, ¿con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué?

7.2. ¿Te parece que *Relatos Salvajes* refleja la naturaleza humana? Justifica tu respuesta.

7.3. Para el actor argentino Leonardo Sbaraglia, el aprendizaje del acento español no fue fácil. ¿Y para ti? ¿Qué es lo que más te cuesta pronunciar?

7.4. Sbaraglia tuvo dificultades con algunas consonantes del español. Tal vez también las tengas, por lo que te proponemos que practiques tu pronunciación.

a) Escucha la grabación y repite lo que se dice.

B/V	bienvenida – vestido – vaca – balón
LL/Y	llave – llegada – lluvia – ya – ayer – yogur
R	pero – cuchara – amarillo perro – carretera – ratón – reloj – reír – romper – rutina
CH	archivo – chulo – chimenea – ancho
C + e, i Z + a, o, u	céntimo – cielo – zapato – zorro – zumo
J G + e, i	jamón – jefe – jirafa – joven – jueves general – girasol
G + a, o, u Gu + e, i	gato – guerra – guitarra – gordo guante
C + a, o, u Qu + e, i K	casa – cosa – cuchillo queso – quinto kárate – kéfir – kilómetro – koala – kuwaití

b) Ahora intenta decir los siguientes trabalenguas rápido y sin equivocaciones.

Si Sara se casa
Con la casaca que saca Paca,
Ni se casa Sara,
Ni saca la casaca Paca de la saca.

Estando Curro en un corro, con el
Guerra y con Chicorro, dijo Curro:
“Yo me escurro de este corro, con el
Guerra y con Chicorro, en el carro de
Socorro”.

El cielo en diciembre suele ser azul,
Pero el cielo en marzo suele ser rosa.

Un viejo de Badajoz tenía un badajo
viejo
Un día bajó abajo y subió el badajo
Siendo el viejo de Badajoz más viejo
que el badajo.

Pablo Pablito clavó un clavito
¿Qué clavito clavó Pablo Pablito?

7.5. Fíjate en la frase del texto que está destacada. ¿Eres capaz de identificar algún rasgo característico del habla argentino? Hazlo.

Figura 7: Ficha de trabajo de la clase 1

Con respecto a esta clase, resultó pertinente promover actividades de audición, ya que la comprensión oral es una destreza indispensable para el completo desarrollo de la oralidad, aunque sea trabajada de forma menos sistemática que la producción oral (Lafontaine, 2007).

El trabajo de comprensión oral fue, entonces, realizado en tres fases: antes, durante y después de la audición. Así, a través de las cuestiones 1., 2. y 4. (la observación del cartel y el visionado del *tráiler* de la película), pretendimos preparar al alumnado para las actividades de audición, llevándolo a "formular hipótesis sobre aquello que se vai ouvir" (Fernández, 2001a: 36). Este tipo de actividades, que crean expectativas en los discentes y que les ayudan a realizar anticipaciones, tienen mucha importancia. Esto lo sugiere Lafontaine (2007: 73) cuando afirma que:

"dans cette étape, l'enseignant amène ses élèves à utiliser des stratégies métacognitives telles que l'anticipation, la reformulation, la formulation d'hypothèses, l'auto-évaluation et l'activation des connaissances antérieures au sujet du thème traité. Ces stratégies métacognitives permettent à l'élève de faire le point sur ce qu'il vient d'apprendre ou qu'il apprendra dans le projet".

En las cuestiones 3. y 6., que resultaron en actividades de audición (del discurso del director y de la rueda de prensa, respectivamente), los alumnos tuvieron que "compreender e extrair informação essencial de textos curtos gravados" (Fernández, 2001a: 35) relacionados con la película sobre la que habían conjeturado, siendo el vídeo el recurso utilizado, dada la creencia de que el lenguaje audiovisual es enormemente motivador y sirve de estímulo en la expresión. Como dice Brandimonte (2003: 871), "todo aparece más real, más verídico, [por lo que tal

componente] representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real, en vivo, en territorios de habla hispana".

Hay que referir que la opción de mostrar no sólo el tráiler de una película argentina, *Relatos Salvajes*, sino también un fragmento de la rueda de prensa de dicha película en el Festival Internacional de Cine de San Sebastián (en la que participaron, por un lado, el director y algunos actores, todos de origen argentino, y, por otro, el productor, este último natural de España) tuvo como objetivo llevar a que los alumnos contactaran con distintos acentos coexistentes en el mundo hispánico y, aún, con los diferentes dominios del oral, formal e informal, lo que acaba por reflejar la importancia de la situación comunicativa.

En cuanto a las actividades de pos-audición (7., 7.1. y 7.2.), ellas se tradujeron en la reflexión sobre la actualidad y universalidad del tema que conforma *Relatos Salvajes*, la cual fue auxiliada por la lectura de *¿Y quién no lo ha pensado?*, adaptado de varios textos publicados en *El País*. Fue a partir de dicho texto, que hace referencia a un actor argentino que tuvo que aprender el acento español, un aprendizaje que, para él, no fue fácil, que se oyeron y reprodujeron los fonemas consonánticos que suelen ofrecer mayores dificultades a los hablantes portugueses, lo que permitió comprender que los contextos de ocurrencia fonemáticos influyen en la relación establecida entre grafías y sonidos (7.4.a)); que se practicó la pronunciación de los alumnos mediante el uso de trabalenguas (Gómez Gómez, 2014), lo que resultó bastante dinámico y divertido (7.4.b)); que se aclararon los conceptos de *estándar*, *norma* y *variantes* (Andión, 2008); y que se identificó el voseo como un rasgo típico del habla argentino (7.5.), siendo que las explicaciones dadas por la profesora en prácticas sobre este último aspecto fueran auxiliadas por una proyección (Cf. Anexo 2.10.). A los alumnos fue, también, facultado un texto informativo sobre ese rasgo típico del español de América, incluido en la sección *Consultorio Gramatical*.

CONSULTORIO GRAMATICAL

EL ESPAÑOL DE ARGENTINA Y EL VOSEO

En términos generales, se denomina “voseo” el empleo de formas pronominales o verbales de segunda persona del plural para dirigirse a un solo interlocutor. Se trata de un rasgo típico del español de América, donde ha desaparecido el pronombre *vosotros*.

El voseo puede afectar tanto a las formas pronominales como a las formas verbales:

- El **voseo pronominal** consiste en el uso de *vos* como pronombre de segunda persona del singular en lugar de *tú*.
- El **voseo verbal** consiste en el uso de las desinencias verbales propias de la segunda persona del plural, más o menos modificadas, para las formas conjugadas de la segunda persona del singular.

En el presente de indicativo, junto a las formas diptongadas del plural (*sabéis, habláis*), se documentan formas con reducción del diptongo a la vocal abierta *a* o *e* (*sabés, hablás*).

Figura 8: *Consultorio gramatical* – el español de Argentina y el voseo

4.3.2. Clase 2: *¡Pero qué dices!*

La segunda clase impartida, intitulada *¡Pero qué dices!*, tuvo lugar el día 19 de enero de 2015. Para ella, construimos la ficha de trabajo que, a continuación, presentamos.

¡PERO QUÉ DICES!

1. ¿Qué expresan los siguientes verbos o expresiones? ¿Sentimientos positivos (+) o negativos (-)? Márcalo.

	+	-
molestar		
encantar		
detestar		
apasionar		
fascinar		
irritar		
horrorizar		
dar vergüenza		
dar rabia		
dar miedo		
poner nervioso(a)		
poner de mal humor		
sentar mal		

- 1.1. ¿Y qué sentimientos te provocan las siguientes situaciones?

Dilo en voz alta.

La gente mentirosa	Hablar en público	Recibir regalos
Conocer a personas de otras culturas	Las clases de Español	El fin de semana
Los exámenes	Ser engañado	Despertar temprano
	Las películas de terror	Las personas cotillas

2. En las siguientes conversaciones, César muestra desacuerdo con lo que le dicen diferentes personas. ¿Cómo lo hace?

En parejas, subrayad los recursos que usa e intentad explicar cómo funcionan.

EN UNA TIENDA

- Lo siento, pero tenía un mes para poder cambiar el producto. Ahora ya no aceptamos devoluciones.
- ¿Cómo? ¿Qué solo tenía un mes? ¡No puede ser!

CON SU MUJER

- Mira, César, estoy cansada de hacerlo yo todo en casa. ¡Es que últimamente no haces nada!
- ¿Qué no hago nada? ¡Eso no es verdad! Te preparo el desayuno todos los días y siempre friego los platos.

CON SU JEFE

- Me han dicho que últimamente siempre llega usted tarde.
- Bueno, eso no es del todo cierto. La semana pasada tuve que llegar tarde todos los días, pero porque tenía a mi mujer en el hospital. Ya se lo comenté al jefe de Personal.

CON SU MÉDICO

- ¡Vaya! Veo que ha engordado...
- ¿Engordado? No, yo diría que no. Estoy en mi peso de siempre, creo.

CON SU HIJO

- Papá, ¿te pasa algo? Estás muy raro.
- ¿Raro? ¡Qué va! Lo que pasa es que estoy muy cansado.

(in *Aula Internacional 3 – Curso de Español*)

- 2.1. Imagina que tu profesora te dice: “Participas poco en clase”. ¿Cómo reaccionarías? Dilo en voz alta.

3. Escucha tres pequeñas discusiones, cada una de ellas en dos versiones diferentes. Después anota el grado de enfado de la persona que responde.

		POCO ENFADADO	MUY ENFADADO
- ¡Pero Juanjo! ¡A qué horas llegas! ¡Y seguro que no has hecho los deberes! - ¡Qué sí, mamá, no seas pesada! ¡Los he hecho en la biblioteca!	A		
	B		
- Pablo, ya no salimos nunca: ni al cine, ni a cenar, ni a pasear... - ¿Qué no salimos nunca? ¿No fuimos el sábado al teatro?	A		
	B		
- No te lo tomes mal, pero estás colaborando muy poco en este proyecto. - ¡Pero qué dices! ¡Si la semana pasada me quedé en la oficina hasta las tres de la mañana casi todos los días!	A		
	B		

(in *Aula Internacional 3 – Curso de Español*)

- 3.1. Ahora reacciona a los reproches que tu profesora te va a dirigir, prestando especial atención a la entonación.

4. *Aquí no hay quien viva* es una serie de televisión española que narra la peculiar vida de una comunidad de vecinos.

Visiona el genérico de la serie y, fijándote en la letra de la música, contesta: ¿cómo se llevarán los personajes? Intenta justificar tu respuesta.

<https://www.youtube.com/watch?v=1FN6Gh0YA2w>

- 4.1. Visualiza un fragmento de la serie (hasta el minuto 1' 30''). ¿Qué ocurre?

<https://www.youtube.com/watch?v=FeSCydCCwV8>

- 4.2. Prosigue con el visionado de la escena (1' 31'' – 2' 21''), pero ahora sin sonido.
¿Qué dirán los personajes? ¿Por qué lo crees?

- 4.3. Formad grupos de cinco elementos y, en conjunto, repetid el visionado de la escena, a la que pertenecen los fotogramas de abajo. Después, escribid un diálogo para dicho fragmento.

Fijaos que el texto deberá ajustarse al movimiento de la boca de los personajes, así como a sus gestos.

EN LA ENTRADA



EN LA SALA



EN LA SALIDA



Roberto(abriendo la puerta): Paloma(saludando): Juan(intentando explicar el motivo de la visita): Paloma(interrumpiendo a su marido): Roberto: Lucía(llegando a la puerta): Paloma(a Lucía): Lucía(a Paloma): Juan(intentando explicar el motivo de la visita): Paloma(interrumpiendo a su marido y entrando en casa): Lucía(a Paloma): Juan(a su mujer): Lucía(a Paloma): Paloma(encontrando a Emilio): Emilio(disculpándose): Lucía(a Paloma): Paloma(rompiendo un plato): Roberto(a Paloma): Juan(disculpando el comportamiento de su mujer): Lucía(dirigiéndose a Paloma y saliendo, después, de casa): Paloma(a su marido): Juan(a su mujer): Paloma(saliendo de casa): Juan(saliendo de casa): Emilio(saliendo de casa): Roberto(saliendo de casa):

4.4. Ahora definid los personajes que cada uno de vosotros interpretará y haced el doblaje de la escena.

4.5. Visualizad integralmente la escena original, ahora con sonido, y comparadla con vuestro doblaje. ¿Son muchas las diferencias?

Figura 9: Ficha de trabajo de la clase 2

El hecho de que la penúltima actividad desarrollada (cuestión 4.4.) haya sido el doblaje de una escena de la serie de televisión española *Aquí no hay quien viva* permitió aplicar todos los aprendizajes realizados a lo largo de la clase, a saber: la expresión de interés, sentimientos y emociones, utilizándose correctamente las estructuras gramaticales adecuadas (1. y 1.1.); la expresión de desacuerdo e indignación en diferentes registros discursivos, lo que supone, por un lado, el manejo de las estructuras lingüísticas, y, por otro, la adecuación de los enunciados a los contextos en que se producen (2. y 2.1.); y el empleo de patrones entonativos propios de determinados estados de ánimo e intenciones (3. y 3.1.), ya que, como hemos visto en la sección 2.3.2.2. del informe, la entonación cumple una función paralingüística.

Hay que referir que las explicaciones dadas en el aula sobre las estructuras lingüísticas empleadas en la expresión de sentimientos y emociones fueron, una vez más, objeto de análisis en un *PowerPoint* y en la sección *Consultorio Gramatical*.

EXPRESAR INTERESES, SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

La mayoría de los verbos o expresiones que, como **encantar**, sirven para expresar intereses, sentimientos y emociones pueden funcionar con las siguientes estructuras:

- | | | |
|----------------------|------------|-------------------------|
| ▪ Me encanta | el verano | (+ SUSTANTIVO SINGULAR) |
| ▪ Me encantan | los dulces | (+ SUSTANTIVO PLURAL) |
| ▪ Me encanta | vivir aquí | (+ INFINITIVO) |

Otros verbos que funcionan de la misma manera que **encantar** son: **molestar**, **interesar**, **gustar**, **apasionar**, **importar**, **fascinar**, **entusiasmar**, **horrorizar**, **irritar**, **sentar bien/mal**, **poner nervioso/triste...**, **hacer ilusión/gracia...**, **dar miedo/pereza...**, etc.

Con todos ellos es necesario usar los pronombres personales *me/te/le/nos/os/les*. Hay que tener en cuenta que el sujeto gramatical del verbo es la cosa o acción que produce el sentimiento.

Con los verbos **odiar**, **(no) soportar**, **(no) aguantar**, **adorar**, **estar cansado/harto de...**, etc., el sujeto es la persona que experimenta la sensación.

Figura 10: *Consultorio gramatical* – expresar intereses, sentimientos y emociones

MOSTRAR DESACUERDO E INDIGNACIÓN

Una manera de expresar desacuerdo es repetir, en forma de pregunta, lo que ha dicho nuestro interlocutor. Este recurso sirve para mostrar sorpresa, incredulidad o enfado.

- Silvia, ayer no apagaste las luces al salir...
- **¿Que no apagué las luces al salir?**

También podemos retomar, en forma de pregunta, solo una parte del enunciado.

- Fran, estás un poco distraído, ¿no?
- **¿Distraído?** Ay, no sé...

En general, las preguntas con **qué** y con **cómo** expresan rechazo a lo que nos acaban de decir.

- No sé qué te pasa, pero estás de muy mal humor.
- **¿Cómo?** / **¿Qué?** Y ahora me dirás que tú estás de muy bien humor, ¿no?

En un registro coloquial, algunas fórmulas sirven para expresar un rechazo total, incluso agresivo.

- Sandra, creo que tu actitud no ha sido muy correcta.
- **¡(Pero) qué dices!** Me he comportado perfectamente.

Otras expresiones coloquiales sirven para negar con énfasis una afirmación.

- ¿Has estado en la playa? Tienes buen color.
- **¡Qué va!** He estado todo el fin de semana en casa.

(in *Aula Internacional 3 – Curso de Español*)

Figura 11: Consultorio gramatical – mostrar desacuerdo e indignación

Además de la preocupación – más que justificada – en dosificar progresivamente la dificultad (Pinilla Gómez, 2004), transitándose paulatinamente de actividades de práctica controlada (1.1., 2.1. y 3.1.) para actividades de práctica más libre (4.3. y 4.4.), se mostró también asertiva la selección de la escena, un material auténtico que resultó atractivo a los estudiantes y que, con una lengua natural y

actual, consiguió una mayor motivación al lograr una identificación mayor con los hablantes nativos (Ferrer Plaza, 2008: 2363).

En cuanto a su explotación, ella permitió que los alumnos comprendieran que comunicamos no sólo con la voz, sino con todo el cuerpo, lo que implica el conocimiento y la utilización de signos y sistemas de comunicación no verbal. A través del análisis de dicho fragmento televisivo (4.1.), llamamos la atención sobre la expresividad física de los españoles, lo que queda reflejado en los gestos, maneras, posturas, distancias interpersonales y contacto físico de los actores, resultado del hecho del español ser una lengua de contacto. Así hicimos referencia a la kinésica y a la proxémica, que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales (Cestero Mancera, 2007). A los alumnos les pedimos, después, que, centrándose únicamente en los elementos kinésicos y proxémicos, intentaran adivinar lo sucedido en la segunda parte de la escena, a la que quitamos el sonido, como si se tratara de una película muda (4.2.), y que escribieran (4.3.) y doblaran un diálogo para tal fragmento, atentando especialmente en el paralenguaje (4.4.).

Por su turno, el hecho de que los diferentes grupos de trabajo hubieran escuchado los doblajes de sus compañeros, además de trabajar la comprensión oral, les dio la posibilidad de detectar sus propios errores y, consecuentemente, corregirlos. Esto porque la reflexión sobre las producciones de los alumnos posibilita el recogido de críticas, por parte de profesores y compañeros, lo que permite que los discentes progresen en sus producciones orales futuras. Como dice Vilà y Vilà (1994: 53), "a hablar se aprende hablando si alguien enseña a hablar mejor de como ya se habla".

4.3.3. Clase 3: *No me gusta tu tono*

La tercera clase impartida, intitulada *No me gusta tu tono*, tuvo lugar el día 20 de enero de 2015. Para ella, construimos la siguiente ficha de trabajo.

NO ME GUSTA TU TONO

1. Observa las frases de abajo, las cuales tienen las mismas palabras, pero significados diferentes.

- a) Tienes que hacerlo bien.
- b) ¿Tienes que hacerlo? ¡Bien!
- c) ¿Tienes que hacerlo bien?

1.1. En tu opinión, ¿qué es lo que hace que los mensajes sean distintos?

2. Ahora escucha tres mensajes, cuya secuencia de palabras es “**el agua cubría las calles**”.

2.1. ¿Las frases te han sonado igual? Si has contestado negativamente, di: ¿qué es lo que hace que los mensajes oídos sean diferentes?

2.2. ¿Eres capaz de identificar el orden en que se han leído las frases? Vuelve a escucharlas y relaciona cada una de ellas con sus respectivas curvas de entonación.

Número de mensaje	Curvas de entonación
	
	
	

(in *Expresión Oral*)

3. Como habéis podido comprobar, un mismo enunciado puede expresar significados diferentes, según el tono que utilizamos.
- 3.1. Seguid las instrucciones de tu profesora y jugad con las posibilidades de entonación de la frase *¡Está nevando!*, pero no os olvidéis: no basta decirlo; hay que ser expresivo diciéndolo.
4. De hecho, cuando hablamos es imprescindible entonar bien, para que quien nos escuche pueda entender con corrección nuestro mensaje y no se produzcan malentendidos. Sin embargo, también hay que adecuar los enunciados a la situación en que los emitimos.
- 4.1. Entonces, ¿qué diríais en estas situaciones? Colocad las expresiones del recuadro en las columnas correspondientes.
- Fijaos que, en algún caso, una misma expresión puede estar en varios sitios.

* ¡Enhorabuena! * ¡Felicidades! * La vida sigue. * Me alegro por vosotros/ustedes. * Mucha suerte. * Que pases/pase un buen día en la compañía de los tuyos/suyos. * Que seáis/sean muy felices. * Siento tu/su pérdida. * Te/le acompaño en el sentimiento. * Te/le felicito. * Y que cumplas/cumpla muchos más. *

SITUACIONES		
CUMPLEAÑOS	FUNERAL	BODA

(in *Las actividades lúdicas en la clase de ELE*)

4.2. Seguid, una vez más, las instrucciones de tu profesora y emitid enunciados inadecuados con una entonación acorde con la situación por ella presentada.

5. En parejas, elegid uno de los siguientes diálogos.

A	B
A: Déjame ver eso. B: ¿Qué? A: Que me dejes ver eso. B: ¿Por qué? A: Anda, déjame que lo vea. B: Y entonces, yo, ¿qué hago?	A: ¿Y esto qué es? B: ¿Esto? A: Sí, esto, ¿qué es? B: Esto es mío. A: ¿Tuyo? ¿Me estás diciendo que esto es tuyo? B: Me has oído.
C	D
A: ¿Qué te ha parecido? B: ¿Quieres que te diga la verdad? A: ¿No te ha gustado? B: ¿Por qué dices eso? A: ¿He dicho eso? B: ¿No lo has dicho?	A: ¡Me ha tocado la lotería! B: ¡Anda! A: ¡En serio! ¿No me crees? B: Tú nunca juegas a la lotería. A: Esta vez sí. B: Bueno, pues, te felicito.
E	
A: Dime una cosa... B: ¿El qué? A: No, déjalo. B: No, ¿qué quieres que te diga? A: Nada. B: ¿Cómo que nada?	

(in Tablas)

5.1. Analizad el diálogo escogido, intentando contestar a las siguientes preguntas:

a) ¿Quiénes están hablando?

b) ¿Cuál es la relación entre ellos?

c) ¿De qué pueden estar hablando?

d) ¿Qué es lo que dicen?

e) ¿Qué emociones muestran?

5.2. De acuerdo con el análisis que habéis hecho, leed el diálogo, recordando lo importante que es trabajar la entonación y el ritmo, de modo que vuestros compañeros comprendan su significado.

6. Para terminar, os proponemos un último desafío: la lectura conjunta de *Manos*, un texto teatral de Gustavo Montes. Cada uno leerá una frase.

No os olvidéis que es imprescindible que seáis lo más expresivos posibles, a fin de interpretar los sentimientos y emociones del personaje.

MANOS

(Un obrero con mono de trabajo)

Lo peor que puede pasarle a una casa es que se vaya la luz. Deja de funcionar el frigorífico. Deja de funcionar el microondas. El lavavajillas. La lavadora. El aire acondicionado. Deja de funcionar la tele. El ordenador de los críos. El equipo de música. No sé si me explico. Lo peor que le puede pasar a una casa es que se vaya la luz. Lo peor que puede pasarle a cualquier sitio es que se vaya la luz. Lo peor. La mujer se queja. Los críos se quejan. Tú te quejas. Los vecinos se quejan. Todo el mundo se queja. No hay frigorífico. No hay microondas. No hay lavavajillas. No hay lavadora. Ni aire acondicionado. Ni tele. Ni ordenador. Ni equipo de música. Ni siquiera funciona el timbre de la puerta. Todo queda en suspenso. Todo se para. La vida se para. La vida como uno la conoce se para. Es como un paréntesis. Como un largo paréntesis sin palabras dentro. Como un paréntesis con el silencio dentro. No sé si me explico.

Lo peor que puede pasarle a una casa es que se vaya la luz. Lo peor. Lo peor de lo peor. Revisas el automático. Revisas la general del edificio. Hablas con los vecinos. Discutes con los vecinos. Lo peor que puede pasarle a cualquier sitio es que se vaya la luz. No sé si me explico. Hay que llenar el silencio. No sé si me explico. Hay que llenar el paréntesis. Regañas a los críos. Discutes con la mujer. Le gritas a los críos. Le gritas a la mujer. Te gritan los críos. La mujer te grita. Tú gritas más. Porque no hay frigorífico. Porque no hay microondas. Porque no hay lavavajillas. Y la mujer grita más. Porque no hay lavadora. Ni aire acondicionado. Y los críos gritan más. Porque no hay tele. Ni ordenador. Ni equipo de música. Ni timbre. Y escuchas los gritos de los vecinos a través de las paredes. A través de la puerta. En sus casas. En el descansillo. En el portal. Y gritas más. Y la mujer grita más que tú. Y los críos gritan más que tú. Y los vecinos gritan más que tú. Y sudas. Y aprietas los dientes. Y cierras los puños. Y los abres. Y los vuelves a cerrar. Y los vuelves a abrir. Y sientes la sangre en la punta de los dedos. Y entonces golpeas. Golpeas con la mano abierta. Y todo enmudece. Los gritos de los críos. Los gritos de los vecinos. Los gritos de la mujer. Un paréntesis dentro del paréntesis. Un paréntesis de silencio dentro del silencio. Y entonces ves la sombra de tu mano en la mejilla de tu mujer. La sombra encarnada de tu mano. Todos los dedos. El índice. El corazón. El anular. La marca del anillo. El meñique. Todos los dedos. Todos menos el pulgar. Y quieres no tener dedos. No tener manos. No haber tenido nunca dedos. No haber tenido nunca manos. Lo deseas con todas tus fuerzas. Y cierras los ojos y entonces dejas de tener manos. Y permaneces con los ojos cerrados. Y entonces ves el silencio. No sé si me explico. El silencio. Lo ves. No tienes dedos. Ni anillo. Ni manos. Sólo el silencio. Abres los ojos y la luz ha vuelto. Y funciona el frigorífico. Y el lavavajillas. Y la lavadora. Y el microondas. Y el aire acondicionado. Y la tele. Y el ordenador de los críos. Y el equipo de música. Y el timbre. Todo funciona. Todo funciona a la vez. Y ya no hay silencio. Y ya no hay silencio dentro del silencio. Y ya tu mujer ni siquiera llora. Y la vida vuelve a ser tal y como uno la conoce. Entonces miras tus dedos. Y miras tu anillo. Y miras las palmas de tus manos. Y miras tus manos. Y piensas que no te sientes orgulloso de ellas pero que es lo único que tienes. Lo único. No sé si me explico.

Gustavo Montes

Figura 12: Ficha de trabajo de la clase 3

Esta clase se centró en la comprensión de la curva de entonación como parte del discurso. Al inicio de la clase (cuestiones 1. y 2.), presentamos a los alumnos frases constituidas precisamente por la misma secuencia de palabras, pero en las que cambiaban los signos de puntuación y, consecuentemente, los contornos tonales. El objetivo fue llevar a que los discentes, por un lado, comprendieran las relaciones entre entonación y gramática y, por otro, afianzaran la identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las oraciones enunciativa, exclamativa e interrogativa total (Quilis, 1993). En ese sentido, explotamos algunas diapositivas (del *PowerPoint*) y algunas sistematizaciones incluidas en la sección *Consultorio Gramatical*, las cuales aludieron, también, a la posibilidad de establecer relaciones entre algunos patrones de entonación y determinados estados de ánimo e intenciones (sorpresa y incertidumbre, por ejemplo).

RELACIÓN PUNTUACIÓN / ENTONACIÓN

La puntuación indica la entonación que corresponde a un texto escrito, por lo que hay una relación entre los signos de puntuación y las curvas de entonación.

LA ENUNCIACIÓN

En las frases enunciativas, al hacer las curvas, se distinguen tres partes fundamentales: una primera ascendente, en que sube el tono de voz, normalmente hasta la primera sílaba acentuada; una segunda de mantenimiento, en la que se mantiene el tono de voz, con variaciones ascendentes y descendentes según la complejidad y duración de la frase; y una tercera de descenso, en la que la voz baja de tono, normalmente a partir de la última sílaba acentuada.

LA INTERROGACIÓN TOTAL

En las frases interrogativas totales (es decir, cuando las preguntas implican una respuesta afirmativa o negativa), el tono de voz sube.

LA EXCLAMACIÓN

En las frases exclamativas, ni sube ni baja la línea de la curva, aunque se mantiene en un tono más alto que en el de cualquier frase enunciativa.

También es posible establecer relaciones entre algunos patrones de entonación y determinados estados de ánimo e intenciones. Así, la curva de entonación de las interrogativas totales suele expresar incertidumbre, al paso que la curva de entonación de las oraciones exclamativas suele expresar enfado o sorpresa.

Figura 13: Consultorio gramatical – relación puntuación/ entonación

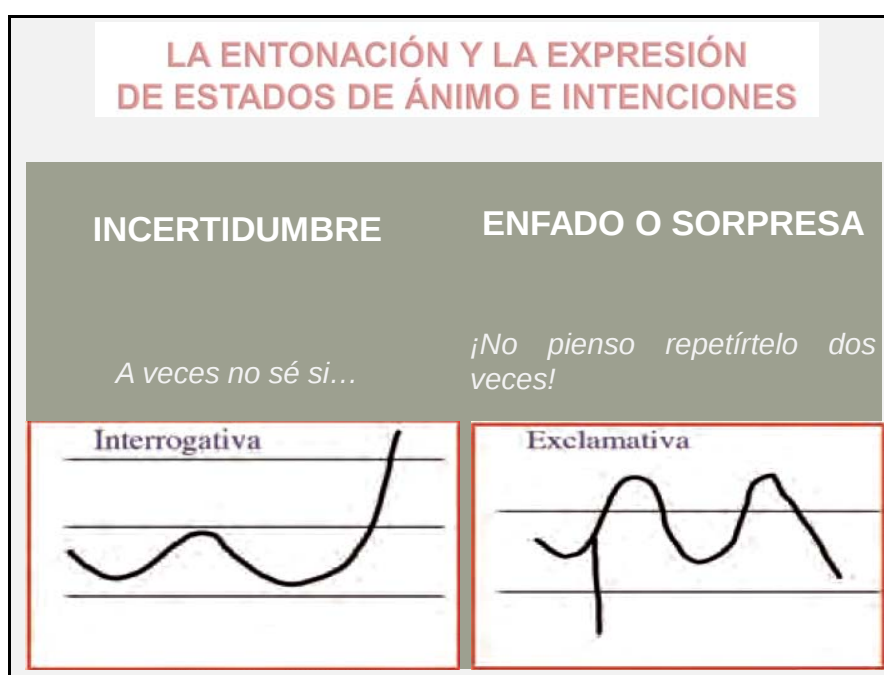
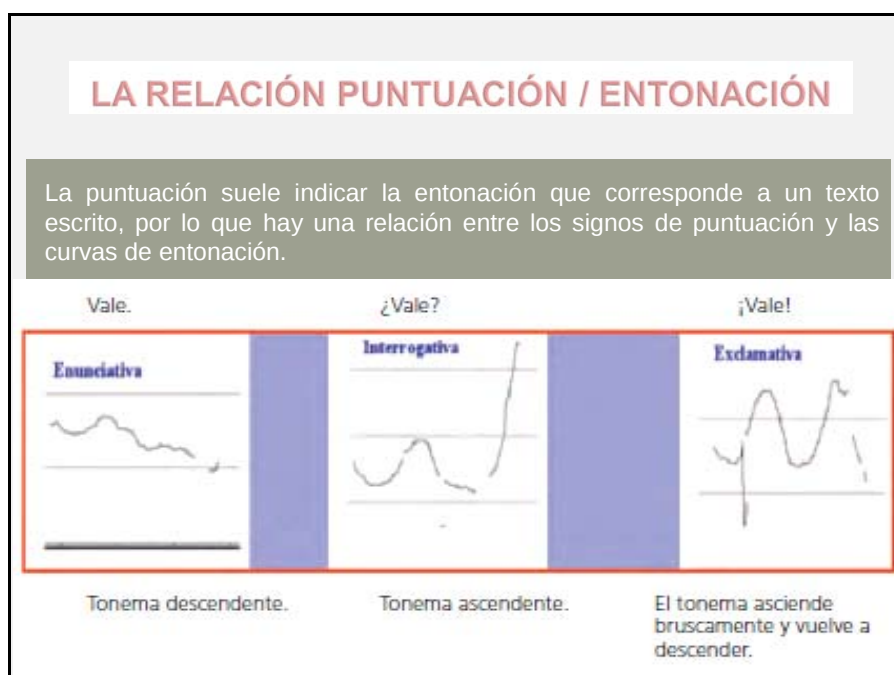


Figura 14: Diapositivas del PowerPoint relativas a la entonación

Ya la participación en dos juegos – *¡Está nevando!* y *Un funeral de muerte* (Cf. Anexo 2.6.1.) – permitió que los alumnos jugaran con las posibilidades de entonación de un mismo enunciado, desarrollando su expresividad (3.1.), y que emitieran enunciados inadecuados con una entonación acorde con la situación presentada, es decir, un funeral (4.2.), lo que sirvió para mostrar que, además de saber adecuar enunciados a los participantes y a la situación comunicativa (4.1.), hay que entonarlos bien, para que quien nos escuche pueda entender con corrección nuestro mensaje y no se produzcan, por lo tanto, malentendidos (MacCarthy, 1978). Esto fue precisamente lo que más despertó el interés de los estudiantes que, sintiendo que les estaba permitido jugar en el aula, participaron activamente en estas actividades.

En el ejercicio subsecuente (5.), presentamos a los alumnos estructuras dialógicas descontextualizadas y les pedimos para leerlas expresivamente (5.2.), teniendo en cuenta un análisis previo centrado en la definición de los participantes y de la situación comunicativa (5.1.), lo que posibilitó que reflexionaran sobre todos los factores que integran el proceso de comunicación oral (Jakobson, 1981) y que comprendieran lo importante que es saber adecuar nuestras producciones orales a diferentes contextos situacionales, reales o ficticios.

Por su turno, la lectura conjunta de un monólogo teatral (6.) permitió que los estudiantes se familiarizaran con la estructura textual y comprendieran los elementos-llave descritos para, a partir de ahí, trabajar el ritmo, las pausas y el tiempo, apropiándose cada vez más del monólogo. Así desarrollaron su expresividad lectora, puesto que lo que se pretendía era que su manera de decir el texto fuera capaz de dar vida al personaje, interpretando sus sentimientos y emociones. En suma, inspirados en la práctica *Readers Theatre* y en su modo de hacer (o leer) teatro, descrita en la sección 2.4.1. de este informe, decidimos promover la lectura en voz alta de un texto teatral (en el que un obrero con mono de trabajo explica por qué es que lo peor que puede pasarle a una casa es que se vaya la luz), lo que exigió que los alumnos trabajaran con distintos patrones de entonación, sonidos y vocalizaciones, a fin que pudiera interpretarse si estaban declarando o interrogando, qué palabras estaban enfatizando, qué emociones los embargaban, etc. (Brown, 1994: 240).

4.3.4. Clase 4: ¡Qué crimen!

La cuarta clase impartida, intitulada *¡Qué crimen!*, tuvo lugar el día 22 de enero de 2015. Para ella, construimos la siguiente ficha de trabajo.

¡QUÉ CRÍMEN!	
1.	<i>Crímenes Ejemplares</i> es el título de un libro de Max Aub, en el que se incluyen supuestas confesiones de asesinos. 1.1. Visiona la interpretación que hizo el actor José Lifante de uno de esos microrrelatos. https://www.youtube.com/watch?v=cysLP4g_IDk ¿Cuál era la relación familiar establecida entre el asesino y el asesinado? ¿Y cuál fue el motivo del asesinato? _____ _____ _____
2.	A continuación, escucha otras cinco confesiones, las cuales se transcriben abajo. Mientras lo haces, identifica el motivo del asesinato. A EMPEZÓ A DARLE VUELTA al café con leche con la cucharita. Se oía el ruido del metal contra el vidrio. Ris, ris, ris, ris. Y el café con leche dando vueltas y más vueltas. Yo estaba sentado en frente. El hombre seguía moviendo y removiendo, sonriendo, mirándome. Algo se me levantaba de adentro. Le miré de tal manera que se creyó en la obligación de explicarse: - Todavía no se ha deshecho el azúcar. Volvió en seguida con redoblada energía a menear metódicamente la bebida. Vueltas y más vueltas, sin descanso, y el ruido de la cuchara en el borde del cristal. Ras, ras, ras. Seguido, seguido, seguido sin parar, eternamente. Vuelta y vuelta y vuelta y vuelta. Me miraba sonriendo. Entonces saqué la pistola y disparé. Motivo del asesinato _____

B

TENÍA UN FORÚNCULO muy feo. Con la cabeza gorda, llena de pus. El médico aquel – el mío estaba de vacaciones – me dijo:

- ¡Bah! Eso no es nada. Un apretón y listo. Ni siquiera lo notará.

Le dije que si no quería darme una inyección para mitigar el dolor.

- No vale la pena.

Lo malo es que al lado había un bisturí. Al segundo apretujón se lo clavé. De abajo a arriba: según los cánones.

Motivo del asesinato _____

C

RONCABA. Su ronquido atravesaba las paredes. Me quejé al casero. Se rio. Fui a ver al autor de tan descomunales ruidos. Casi me echó:

- Yo no ronco. Y si ronco, ¡qué le vamos a hacer!, tengo derecho. Cómprese algodón...

Ya no podía dormir: si roncaba, por el ruido; si no, esperándolo. Pegando golpes en la pared callaba un momento... pero en seguida volvía a empezar. No tienen ustedes idea de lo que es ser centinela de un ruido. No podía dormir. Y no me daba la gana de cambiar de piso. ¿Dónde iba a pagar tan poco? El tiro se lo pegué con la escopeta de mi sobrino.

Motivo del asesinato _____

D

- UN POQUITO MÁS.

No podía decir que no. Pero no aguantaba aquel arroz.

- Si no repite otra vez, creeré que no le gusta.

Yo no tenía ninguna confianza en aquella casa. Y quería conseguir un favor. Ya casi lo tenía en la mano. Pero aquel arroz... Ella insistía:

- Un poco más.
- Un poquitín más.

Estaba empachado. Sentí que iba a vomitar. Entonces no tuve más remedio que hacerlo. La pobre mujer se quedó con los ojos abiertos, para siempre.

Motivo del asesinato _____

E

ERA IMBÉCIL. Le di y expliqué la dirección tres veces, con toda claridad. Era sencillísimo: no tenía sino cruzar la Reforma a la altura de la quinta cuadra. Y las tres veces se embrolló al repetirla. Le hice un plano clarísimo. Se me quedó mirando, interrogante:

- Pues no sé.

Y se alzó de hombros. Tenía que matarlo. Y lo hice. Si lo siento o no, es otro problema.

Motivo del asesinato _____

3. Imaginad que hacéis parte de una Compañía de Teatro que va a llevar a la escena uno de estos microrrelatos.

Formad grupos de cuatro elementos, elegid un texto y definid vuestra función en la compañía: director (1), escenógrafo (1) o actor (2).

3.1. Relacionad las dos columnas y descubrid lo que hacen estos profesionales.

1. Director

(_____)

a) Los que interpretan los personajes a través de palabras, entonaciones, manejo escénico y movimientos.

2. Escenógrafo

(_____)

b) Profesional que asegura que todos los aspectos concretos del montaje, incluyendo la interpretación de los actores, estén acorde con su visión de la obra.

3. Actores

(_____)

c) Persona responsable del marco escénico, es decir, decorados, vestuario, efectos de sonido y luz.

3.2. ¿Cuál es el nombre de vuestra compañía?

3.3. ¿En qué consiste el argumento de la obra que vais a escenificar?

3.4. Y con respecto a los personajes...

a) ¿Cómo son?

Personaje 1	Personaje 2

b) ¿Dónde están?

c) ¿Por qué están ahí?

d) ¿Cómo se llevan entre sí?

e) ¿Cómo van vestidos?

3.5. ¿Cómo va a ser el decorado?

3.6. ¿Qué objetos vais a necesitar?

4. Definidos todos estos aspectos, hay ahora que preparar el texto de los actores, no olvidando nunca las características de los personajes previamente definidas. Fijaos, entonces, en el discurso y haced lo siguiente:

- a) subrayad las palabras o frases que queréis enfatizar;
- b) colocad entre paréntesis el tono con que se dirá determinada frase (por ejemplo: con ironía, riéndose, con enfado, etc.);
- c) introducid algunos signos para marcar las pausas (||), la velocidad (+ / -), el volumen (↑ / ↓), etc.;
- d) indicad los gestos o movimientos que se harán (por ejemplo: se levantan, se sientan, dan un puñetazo en la mesa, se acercan al auditorio, etc.).

5. Mientras los actores ensayan, el director y el escenógrafo preparan el espacio escénico hasta que todo esté a punto para decir: ¡ARRIBA EL TELÓN!

6. Después de presentadas todas las dramatizaciones, poneos de acuerdo: ¿cuál ha sido la mejor obra?

Figura 15: Ficha de trabajo de la clase 4

El hecho de que una de las últimas actividades desarrolladas (cuestión 5.) haya sido la dramatización de microrrelatos incluidos en *Crímenes Ejemplares* de Max Aub justificó que hubiéramos decidido empezar por presentar la literatura y el teatro como productos y recreaciones socioculturales (Cf. sección 2.4.3.). Así, invitamos a los alumnos a visionar la interpretación que hizo el actor José Lifante de uno de esos microrrelatos (1.); a escuchar la grabación de otras cinco confesiones (2.), proferidas con una entonación y un tono expresivo, de forma a ayudarlos a captar el sentido de los textos y a contagiarse de esa expresividad – actividad que mucho les divirtió, tanto que pidieron para oírlos de nuevo; a formar una compañía de teatro, asumiendo los papeles de director, escenógrafo y actor (3. – 3.2.), y llevar a la escena uno de aquellos microrrelatos, lo que implicaría el análisis del enredo de la obra que iban a escenificar (3.3.) y del perfil de los personajes intervinientes (3.4.), la definición del decorado (3.5.) y de los objetos o elementos escénicos que iban a necesitar (3.6.). Relativamente al trabajo sobre el texto de los actores, les pedimos que subrayaran las palabras o frases que querían enfatizar, colocaran entre paréntesis el tono con que dirían determinada frase, introdujeran algunos signos para marcar las pausas, la velocidad, el volumen, etc., e indicaran los gestos o movimientos que harían (4.).

Dichas actividades, que resultaron muy motivadoras, permitieron que el alumnado se implicara física y verbalmente, aplicando los conocimientos realizados sobre los elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que conforman el proceso de comunicación oral (Pinilla Gómez, 2004).

Con respecto a esta clase, cumple justificar la opción de haberla basado integralmente en trabajos de grupo, que resultaron en la dramatización de microrrelatos. Dicha opción metodológica se debió a la creencia de que el trabajo colaborativo proporciona un cambio de conocimientos y opiniones, al mismo tiempo que desarrolla las capacidades comunicativas (Fontes y Freixo, 2004).

Hay que referir también que, presentadas las dramatizaciones de cada grupo, el alumnado tuvo que elegir la mejor "obra de teatro" visionada, decisión que promovió tareas de auto y heteroevaluación, obligando a que los discentes estuvieran atentos a las prestaciones de los compañeros, desarrollando, así, capacidades de escucha y de respeto por los demás. Además, dicha resolución, como se explicó a los estudiantes, tendría repercusiones en la tarea final, que sería, entonces, "fruto de uma «negociação» e eleição do grupo" (Fernández, 2001a: 58).

4.3.5. Clase 5: *La rueda de prensa de Crímenes Ejemplares*

Por fin, la quinta y última clase, impartida el día 26 de enero de 2015, fue dedicada a la realización de la tarea final. Como podemos comprobar, a través del análisis de la ficha de trabajo que abajo presentamos, los alumnos tuvieron que participar en la rueda de prensa de una de las obras de teatro presentadas en la clase anterior, simulando los papeles de director, escenógrafo, actor o periodista, lo que exigió que formularan o respondieran a diferentes preguntas sobre dicha escenificación, elegida como la mejor.

Dicha tarea, al relacionarse con una actividad realizada en la primera clase (el visionado de la rueda de prensa de *Relatos Salvajes*), permitió que los alumnos comprendieran la intervención pedagógica como un todo, para el que importan todos y cada uno de los contenidos trabajados, con vista a lograr los objetivos previamente definidos y comunicados: desarrollar la expresión oral; mejorar la pronunciación y la dicción; valorar la importancia de la entonación en el acto comunicativo; afianzar la identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las entonaciones enunciativa, interrogativa total y exclamativa; adquirir patrones de entonación propios de determinados estados de ánimo e intenciones; y desarrollar la expresividad.

TAREA FINAL:

la rueda de prensa de Crímenes Ejemplares

1. En la última clase habéis elegido la mejor obra de teatro presentada por vuestros compañeros.

Imaginad ahora que sois periodistas y tenéis la oportunidad de participar en la rueda de prensa de dicha obra, en la que participan el director, el escenógrafo y los actores. ¿Qué preguntas les plantearéis?

- 1.1. En parejas, decidid para qué periódico, estación de radio o televisión trabajáis.

- 1.2. Después, formulad una pregunta a cada uno de los participantes.

a) Pregunta al director

b) Pregunta al escenógrafo

c) Pregunta a los actores

2. Por su parte, el equipo artístico deberá prepararse para las preguntas que les podrán hacer los periodistas, por lo que se aconseja la consulta de la ficha de trabajo de la clase anterior.

3. Después de todo preparado, se dará inicio a la rueda de prensa, la cual será presentada por vuestra profesora.

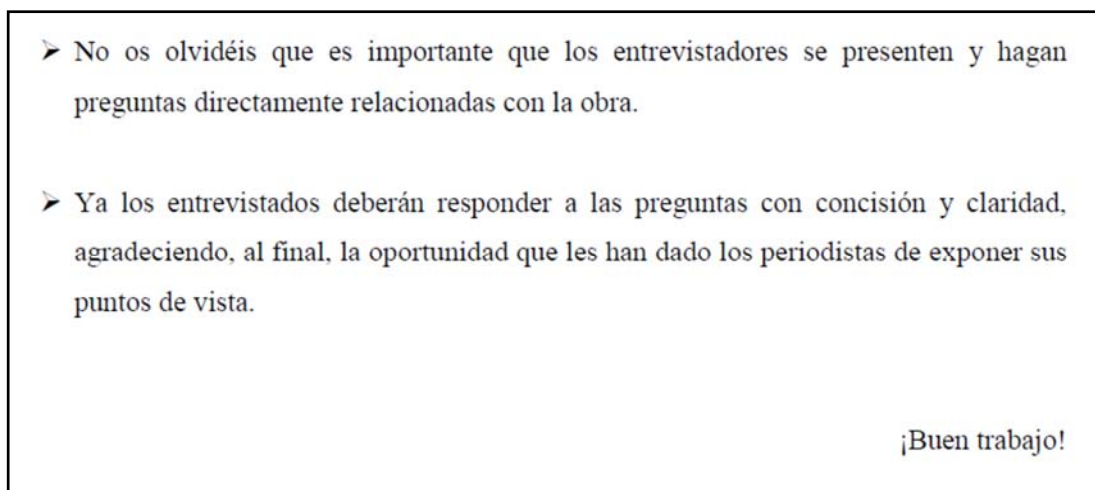


Figura 16: Ficha de trabajo de la clase 5

4.4. Consideraciones generales sobre las clases impartidas

En general, la planificación se cumplió de forma rigurosa, pero no siempre se respetaron los tiempos previstos para el desarrollo de cada actividad. El doblaje de la escena *de Aquí no hay quien viva*, por ejemplo, se prolongó hasta el recreo. Sin embargo, tales incumplimientos no comprometieron el esquema general de la intervención y, aunque lo hicieran, podríamos siempre refugiarnos en las palabras de Hilda Taba (1962), para quién la planificación deberá concebirse como una carretera por la que viajar, y no como el lugar de destino.

Dado lo anterior, consideramos que el trabajo desarrollado con el grupo fue bastante positivo, pues los alumnos, mostrando un grado de motivación muy elevado, participaron activa y significativamente en todas las actividades, sin excepción, y de ahí resultó la creación de un contexto de aprendizaje eficaz y productivo (Arends, 1995). Comprendiendo que habían sido ellos el eje del diseño curricular, los discentes reaccionaron positiva y colaborativamente al conjunto de los ejercicios dinamizados, en cuya realización se empeñaron. Los instrumentos de evaluación contruidos (Cf. Anexo 3) muestran lo cuanto estuvieron activos en el proceso, aprendieron a aprender y desarrollaron sus potencialidades (Fernández, 2001b: 10).

Con el objetivo de que los estudiantes comunicaran correcta y efectivamente, adoptamos la metodología *ELBT* que, presentando la complejidad de la comunicación tal y como se procesa en la vida real, "combate la desmotivación en

los alumnos con necesidades inmediatas de comunicación" (Gómez del Estal Villarino, 2004: 84). Nos dice Martín Peris (1999: 25) que la *ELBT* es capaz de "estimular y potenciar en los aprendientes el desarrollo de aquellos mecanismos que conducen a una más efectiva adquisición de la competencia en una lengua extranjera". Además, tuvimos en cuenta los varios factores personales que influyen en la adquisición de una LE, ya que sólo un profesor atento a las peculiaridades de sus alumnos podrá crear en clase un ambiente que favorezca el éxito del proceso.

También nos preocupamos con el proceso de planificación, dotando la secuencia didáctica de un hilo conductor, variando los estímulos, estructurando el conjunto de las actividades a realizar, las cuales se adecuaron al nivel de aprendizaje del alumnado e integraron, simultánea o sucesivamente, diferentes destrezas, trabajándolas de modos variados (Estaire, 2007).

En cuanto a los recursos didácticos utilizados, privilegiamos el uso de materiales personalizados y auténticos, puesto que "el alumno valorará el uso en clase de materiales que forman parte de la vida cotidiana de los hablantes nativos, [y] este aspecto acercará su aprendizaje a una realidad que ellos sienten más cercana al uso real del lenguaje que harían en un país hispano y, por tanto, se sentirán más motivados" (Ferrer Plaza, 2008: 2365).

En el aula, la profesora en prácticas asumió la función de co-comunicadora, conjugando, en sus intervenciones, elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos (Pinilla Gómez, 2004), lo que, además de proporcionar un *input* comprensible, permitió crear un ambiente relajado y agradable. También circuló por la sala, ofreciendo apoyo individualizado y apostando continuamente en la creación de una relación empática con cada uno de ellos, en particular, y con todos, en general. A eso respondieron los estudiantes con su empeño e interés, esforzándose por desarrollar su ritmo de trabajo y mostrándose receptivos a las estrategias y metodologías utilizadas.

Una vez terminadas las clases impartidas, tuvimos la sensación de haber cumplido nuestro papel, lo que comprobamos, después, por medio de los resultados obtenidos en la ficha de autoevaluación (Cf. Anexo 3.4.), ya que la mayoría de los discentes consideró que había logrado los objetivos que estaban definidos (Cf. Figura 4) y evaluó positivamente su proceso de aprendizaje (Cf. Figura 5).

Legitimados fueron, entonces, los marcos teóricos y didácticos en los que nos basamos a la hora de construir y aplicar *¡Exprésate!*, el proyecto pedagógico implementado.

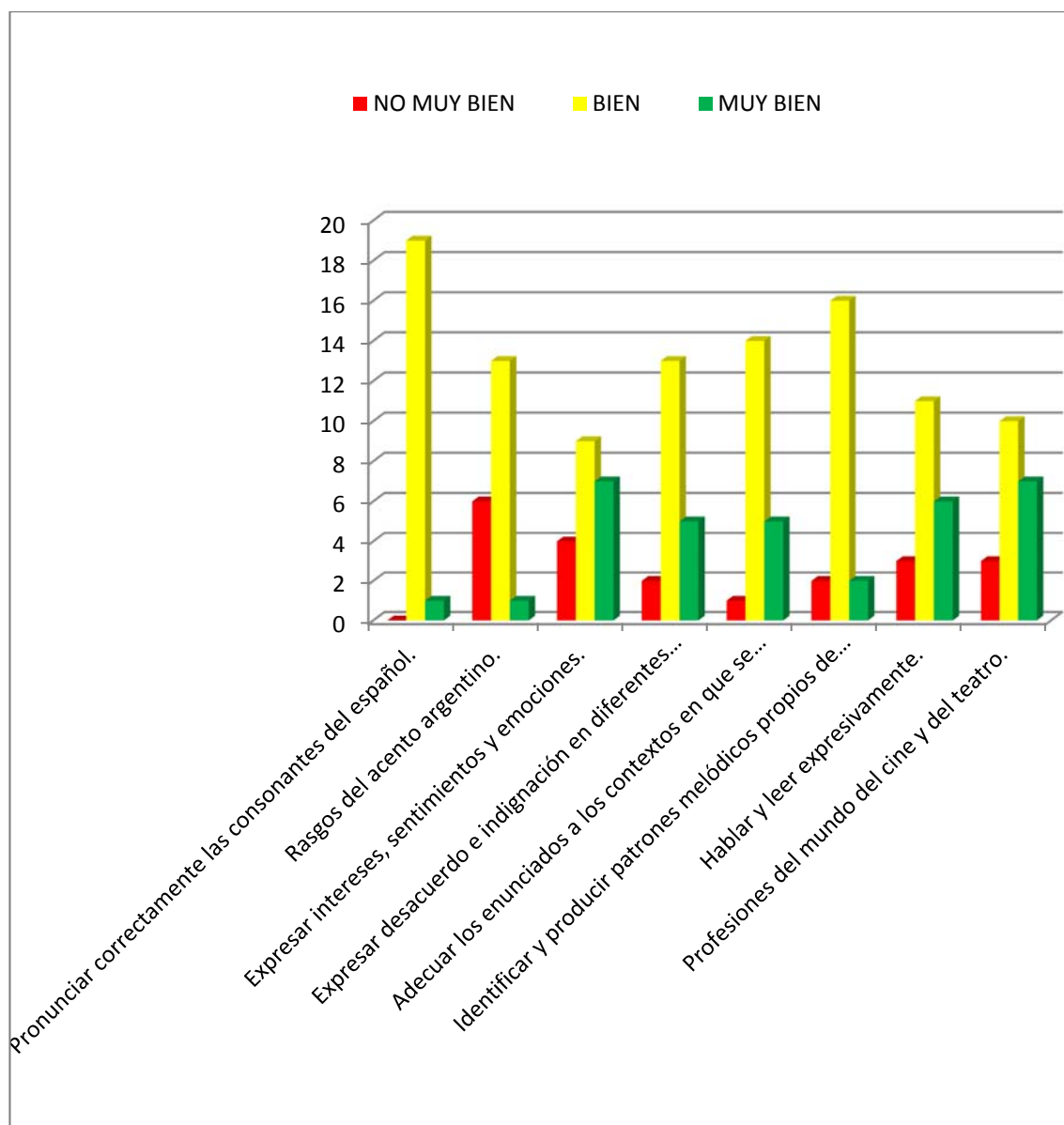


Figura 17: Ficha de autoevaluación – resultados obtenidos en la cuestión 1. (Ya sé...)

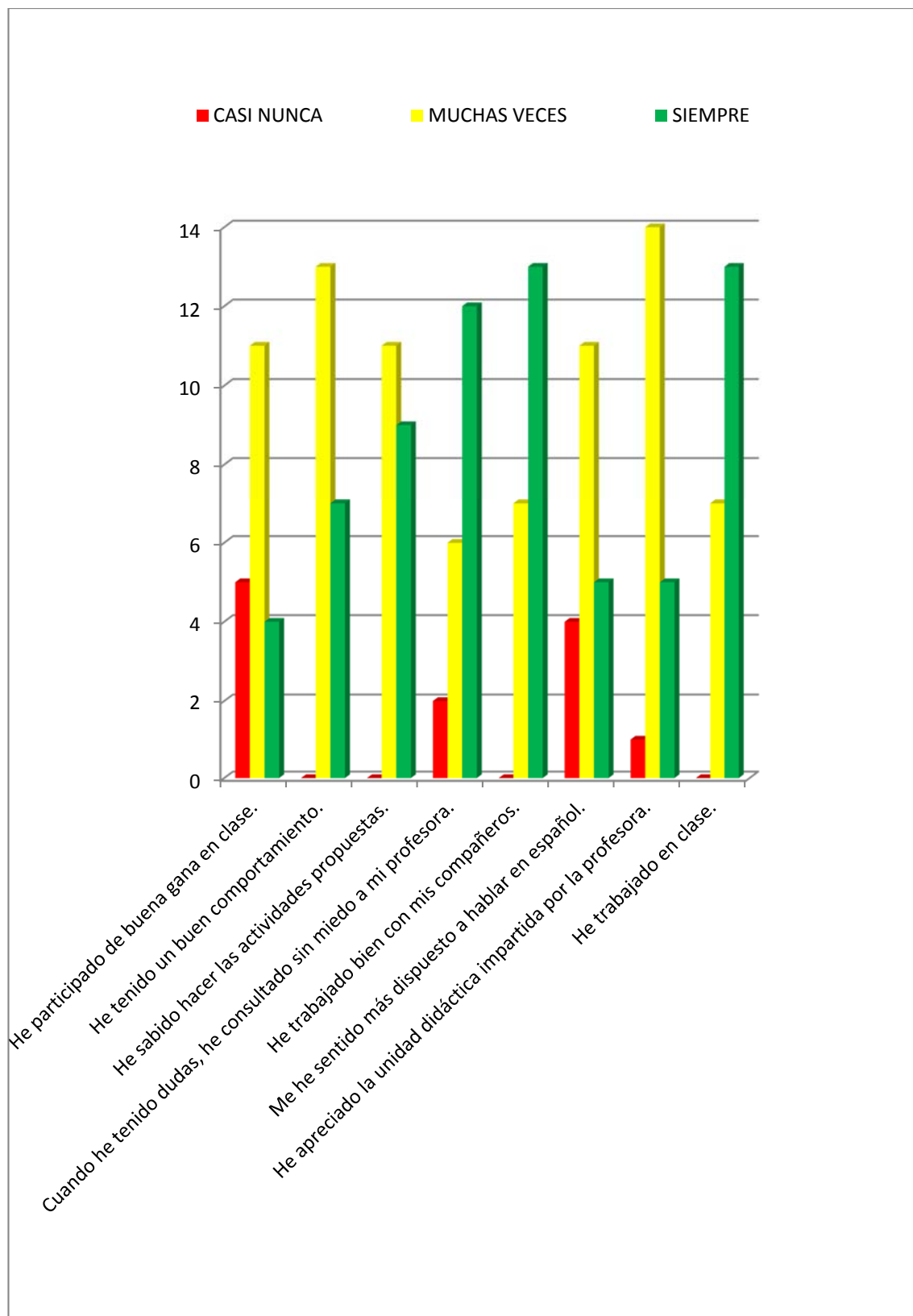


Figura 18: Ficha de autoevaluación – resultados obtenidos en la cuestión 2. (¿Cómo me fue?)

4.4. Instrumentos de evaluación contruidos

La evaluación de la oralidad nunca ha figurado como una tarea fácil. Si, por un lado, el oral es "volátil", lo que dificulta su evaluación, por otro lado, la mayoría de los profesores siguen desconociendo modelos teóricos y metodológicos para la enseñanza de las destrezas orales, lo que repercute, obviamente, en el modo como objetivan y evalúan el desempeño de los alumnos en lo que toca al plan de la oralidad (Gil Fernández, 2007; Santamaría Busto, 2006; Cortés Moreno, 2002).

Con el objetivo de superar dificultades de este tipo, adoptamos, en este trabajo, un modelo de evaluación que, además de seguir los preceptos postulados por Dolz y Schneuwly (1998), se basó en la escala multidimensional de fluidez lectora, propuesta por Zutell y Rasinski (1991), a la que hicimos, como hemos visto en 3.2., algunas adaptaciones, de que son ejemplo la introducción del parámetro *articulación*; la descripción detallada de cada uno de los cuatro niveles de desempeño de los demás parámetros; y la atribución a cada parámetro de valoraciones entre 0 y 40 puntos, y no de 0 a 4, como proponen los autores.

La evaluación por parámetros, descriptores y niveles de desempeño, que es también la empleada en las Pruebas Experimentales de Expresión Oral de Lengua Extranjera del IAVE, fue la opción que elegimos, ya que permite que cada alumno sea evaluado separadamente en cada uno de los parámetros, en el ámbito de los cuales es integrado en un determinado nivel de desempeño, de acuerdo con su prestación (evaluación analítica).

Tal como muestra la parrilla en anexo (Cf. Anexo 3.1.), el modelo adoptado definió cinco parámetros de evaluación, a saber: *articulación*, *fluidez*, *fraseo* y *respeto por la puntuación*, *velocidad*, y *expresión* y *volumen*. La selección de tales parámetros, además de inspirada en el modelo de Zutell y Rasinski (1991), fue también motivada por los objetivos del trabajo desarrollado a lo largo de la secuencia didáctica, y permitió evaluar el desempeño del alumnado relativamente a la lectura de un texto rico en rasgos del discurso conversacional.

Para cada parámetro establecimos cuatro niveles de desempeño y a cada uno de ellos hicimos corresponder un conjunto de descriptores y una determinada puntuación. Así que, sumando las puntuaciones que el alumno obtiene en cada nivel, obtenemos un valor, en una escala de 0 a 20, que corresponde a la puntuación total

del discente en cuanto a la lectura en voz alta del poema escénico "El Matador", de Rafael Alberti.

A modo de ejemplo, veamos el parámetro *articulación*. En el nivel 4, al que corresponden 40 puntos, son integrados los alumnos que no incurrir en errores de decodificación. En el nivel 3, con 30 puntos, están los discentes que realizan apenas algunos errores de decodificación. En el nivel 2, con 20 puntos, se encuentran los alumnos en que se observan frecuentes errores de decodificación. En el nivel 1, al que corresponden 10 puntos, se colocan los discentes en los que se verifican muchos errores en la decodificación de las palabras. Ya en los casos en que la lectura no alcanza lo que está descrito en el nivel 1, se atribuye la clasificación de 0 puntos.

La ventaja de este modelo se relaciona con las necesidades de evaluación cuantitativa y cualitativa pues, y tal como afirma Reyzábal (1993: 376),

"os números não explicam as causas dos factos, mas constituem uma chamada de atenção importante sobre os aspectos que é preciso aprofundar (...) e, evidentemente, se se quer conhecer o processo pelo qual se chegou a essa situação, ou os motivos de um determinado facto, é imprescindível acorrer a estratégias qualitativas de avaliação, mediante as quais sejamos capazes de descrever o caminho percorrido ou, melhor ainda, o que se está a percorrer, para regulá-lo ou corrigi-lo de imediato e alcançar assim os objectivos propostos".

Por su turno, con el objetivo de evaluar el desempeño del alumnado en cada clase, creamos una parrilla de observación, que contempla los siguientes parámetros: *presencia/ puntualidad, participación/ interés, oralidad, realización de las actividades, trabajo colaborativo y comportamiento*. Al final de cada clase impartida, evaluamos cada discente en cada uno de los parámetros, atribuyendo a cada uno de ellos las menciones "Insuficiente", "Suficiente" y "Bien", como comprueba la parrilla en anexo (Cf. Anexo 3.3.). Pretendimos, con esto, averiguar si los resultados obtenidos en el pos-test reflejaban la prestación de cada discente en cada clase.

Ya para evaluar el modo como se desarrollara cada sesión, rellenamos, en cada día, un cuestionario, denominado *Diario de Clases de la Profesora en Prácticas* (Cf. Anexo 3.5.). Del análisis de dichos apuntes personales resultaron las observaciones a las clases impartidas.

Por fin, también los alumnos realizaron tareas de autoevaluación, lo que nos permitió comparar su evaluación con la reflexión que cada discente hizo del trabajo que había desarrollado, lo que constituye un buen auxiliar para la evaluación final.

5. Análisis y discusión de los resultados

En el presente capítulo, haremos la presentación, análisis y discusión de los resultados de la intervención didáctica anteriormente descrita. De inicio, presentaremos los resultados obtenidos – primero por niveles de desempeño y, después, por parámetros – en el pre-test y en el pos-test realizado por el grupo meta. Por fin, compararemos los resultados de dichos testes, terminando con un conjunto de notas finales sobre la evaluación del alumnado.

5.1. Presentación de los resultados obtenidos, por niveles de desempeño, en el pre-test y en el pos-test

En esta sección, presentamos los resultados obtenidos por los alumnos en el pre-test y en el pos-test. Dichos resultados se refieren a los niveles de desempeño alcanzados, correspondiendo a la suma de los puntos obtenidos por cada discente.

Como hemos mencionado anteriormente, la evaluación del alumnado se hizo a base del análisis de la grabación de sus lecturas en voz alta del poema escénico "El Matador", de Rafael Alberti. A partir de ese análisis, atribuimos diferentes niveles de desempeño (1, 2, 3 y 4) en cada uno de los parámetros, a saber: *articulación, fluidez, fraseo y respeto por la puntuación, velocidad, y expresión y volumen*.

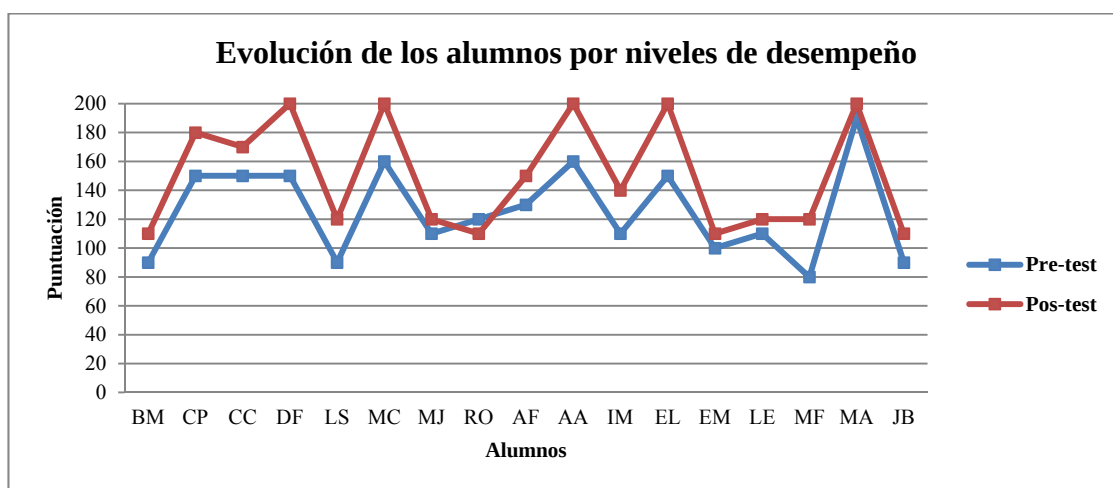


Figura 19: Evolución de los alumnos por niveles de desempeño

Como comprueba la figura 19, que representa la evolución (expresada en puntos, en una escala de 0 a 200) de cada uno de los alumnos evaluados (17), sólo 1 bajó su prestación. Aunque sea necesaria alguna prudencia en el análisis de los resultados obtenidos, dada la reducida dimensión de este trabajo y las limitaciones del mismo, es importante señalar la progresión registrada por la mayoría del grupo. Además, el hecho de que el único alumno que bajó su puntuación en el pos-test estuviera enfermo, sintiéndose, por eso, menos motivado para la realización de las actividades lectivas, puede justificar su peor desempeño.

Ahora bien, no obstante la progresión casi generalizada, creemos que la evolución sería más significativa si hubiera sido posible impartir un mayor número de clases, lo que permitiría, por un lado, fortalecer la relación alumnos-profesora,

con repercusiones a nivel de la desinhibición del alumnado, y, por otro, perfeccionar y consolidar los contenidos abordados, bien como estructurar los aprendizajes desarrollados. También el perfil algo agitado y ruidoso del grupo acabó por influir en su rendimiento académico. Por fin, si la profesora en prácticas tuviera más experiencia, eso tendría evitado algunas lagunas que, sin embargo, no perjudicaron la intervención didáctica implementada.

5.2. Presentación de los resultados obtenidos, por parámetros, en el pre-test y en el pos-test

En esta sección, presentamos los resultados obtenidos por los alumnos en cada uno de los parámetros evaluados – *articulación (A)*, *fluidez (B)*, *fraseo y respeto por la puntuación (C)*, *velocidad (D)* y *expresión y volumen (E)*. A fin de caracterizar la progresión (o ausencia de progresión) registrada, recurriremos a gráficos y a ejemplos concretos de las lecturas orales de los discentes.

➤ Alumno RO

El alumno RO fue el único que bajó su puntuación del pre-test para el pos-test, en los que obtuvo, respectivamente, 120 y 110 puntos. Con respecto a su desempeño en los diferentes parámetros, registró un descenso del nivel 2 para el nivel 1 en **B** y un mantenimiento en los demás: el nivel 2 en **A** y **E** (siendo frecuentes los errores de decodificación y escasos los cambios entonativos); y el nivel 3 en **D** (velocidad moderadamente lenta) y en **C** (rompiendo unidades semántico-sintácticas, sin atender al significado del texto o a los signos de puntuación).

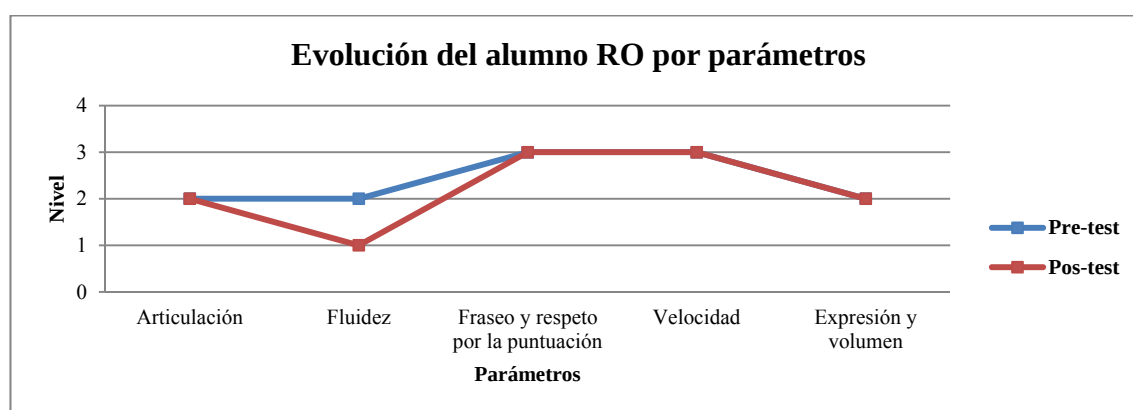


Figura 20: Evolución del alumno RO por parámetros

Teniendo en cuenta la prestación del alumno a lo largo de la secuencia didáctica, dicho resultado es algo sorprendente. De hecho, no obstante algunas fragilidades a nivel de la EO, el discente siempre mostró gran esfuerzo y empeño en todas las actividades lectivas. Ocurrió, sin embargo, que en la fecha de la realización del pos-test el alumno estaba enfermo, padeciendo de dolores de garganta, y su estado anímico quedó reflejado en la lectura oral que hizo, no le permitiendo alcanzar niveles de desempeño más satisfactorios. Además, así que evidenció las primeras dificultades en lo que atañe a la fluidez lectora, el discente se desmotivó, lo que repercutió en la realización no sólo de muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas, sino también en inúmeras vacilaciones y repeticiones.

Éste constituye, entonces, uno de los casos en que hubiera sido benéfico volver a aplicar el pos-test, en otra fecha, de forma a comprobar si los resultados serían mejores. Tal no fue posible, pues no había más clases disponibles para el efecto.

➤ **Alumno EM**

El alumno EM obtuvo 100 puntos en el pre-test y 110 puntos en el pos-test. En cuanto a la progresión verificada en cada uno de los parámetros, solamente registró una subida del nivel 2 para el nivel 3 en **A**, siendo menos frecuentes los errores de decodificación. En los demás cuatro parámetros, el discente mantuvo el nivel 2. Quiere esto decir que realizó bastantes pausas intrusivas, que rompió unidades semántico-sintácticas, no respetando los signos de puntuación, que leyó de una forma moderadamente lenta y que hizo pocos cambios entonativos, limitándose a lanzar las frases, las que dijo con un volumen inconsistentemente bajo.

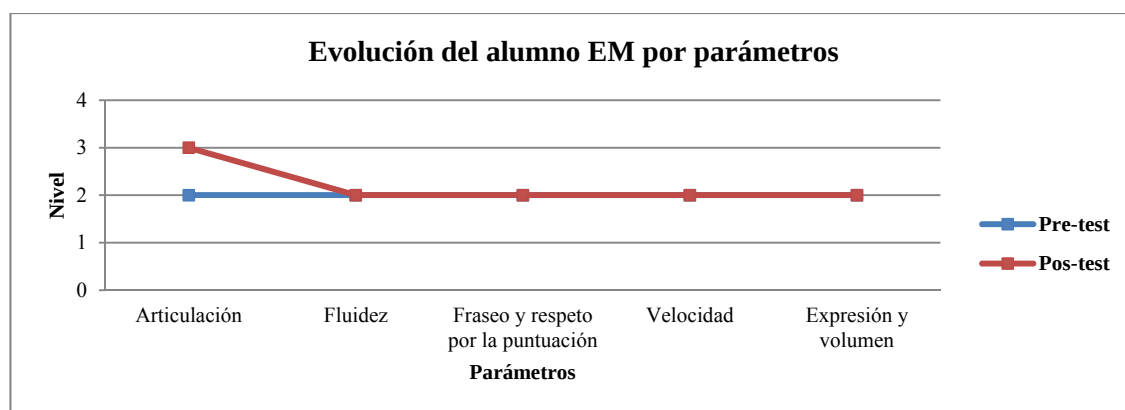


Figura 21: Evolución del alumno EM por parámetros

La evolución no fue, por tanto, muy significativa, lo que puede deberse a la timidez del alumno que, a la hora de leer en voz alta el poema escénico, se mostró algo avergonzado, lo que no ocurrió, por lo menos tan acentuadamente, en otras actividades llevadas a cabo a lo largo de la intervención didáctica. Para eso podrá haber influido la consciencia de tratarse explícitamente de un momento de evaluación.

➤ **Alumno MJ**

El alumno MJ, que obtuvo 110 puntos en el pre-test y 120 puntos en el pos-test, solamente registró una subida del nivel 2 para el nivel 3 en **A**, puesto que disminuyó los errores de decodificación. En los restantes parámetros, conservó los niveles logrados en el pre-test. Así, el discente, en **B**, permaneció en el nivel 2, pues realizó pausas intrusivas, vacilaciones y repeticiones. Ya en lo que atañe a **D**, leyó de una forma moderadamente lenta. A respecto de **E**, pareció lanzar las frases, apenas captando la atención del oyente, dado los diminutos cambios de entonación (a lo largo del texto y al final de las frases) y el volumen demasiado bajo. En cuanto a **C**, parámetro en el que mantuvo el nivel 3, leyó segmentando las frases, respetando el significado del texto, aunque no siempre agrupó las palabras en unidades semántico-sintácticas.

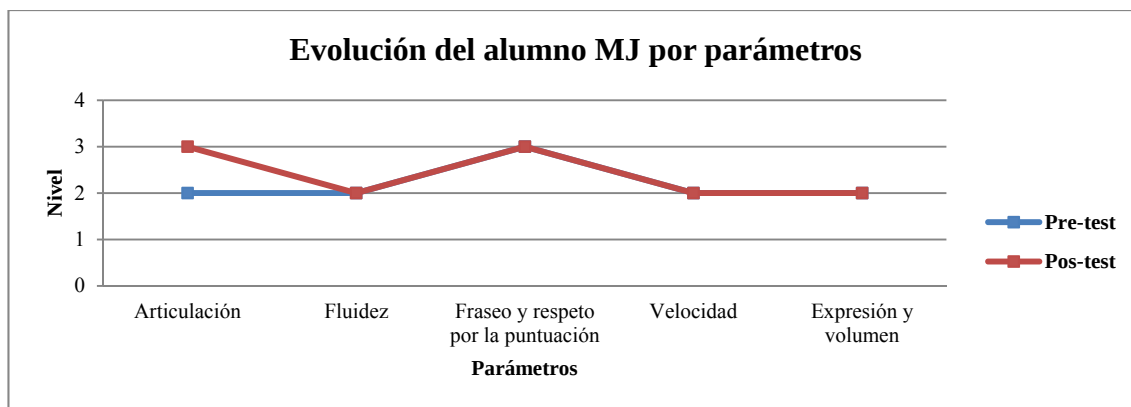


Figura 22: Evolución del alumno MJ por parámetros

Una vez más, la evolución verificada no fue muy significativa, aunque la prestación del discente durante las clases impartidas no lo indicara. Pareció que no hubo gran investimento por parte del alumno en la realización del pos-test, como si estuviera algo "aburrido" por repetir una actividad que había hecho ya, tanto que dijo "¡pero leímos el poema en la primera clase!".

➤ **Alumno LE**

El alumno LE, que también logró 110 puntos en el pre-test y 120 puntos en el pos-test, solamente registró un ascenso del nivel 2 para el nivel 3 en **E**, puesto que no siempre su lectura sonó natural, haciendo perder, en ocasiones, la atención del oyente. Sin embargo, leyó con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones y produciendo algunos cambios entonativos al final de las frases. Ya el volumen empleado fue, en general, demasiado alto. En los demás parámetros, sostuvo los niveles alcanzados en el pre-test: el nivel 2 en **B** (siendo frecuentes el alargamiento de algunos fonemas, las vacilaciones y las repeticiones), en **C** (dadas las rupturas en las unidades semántico-sintácticas) y en **D** (velocidad moderadamente lenta); y el nivel 3 en **A** (verificándose pocos errores de decodificación).

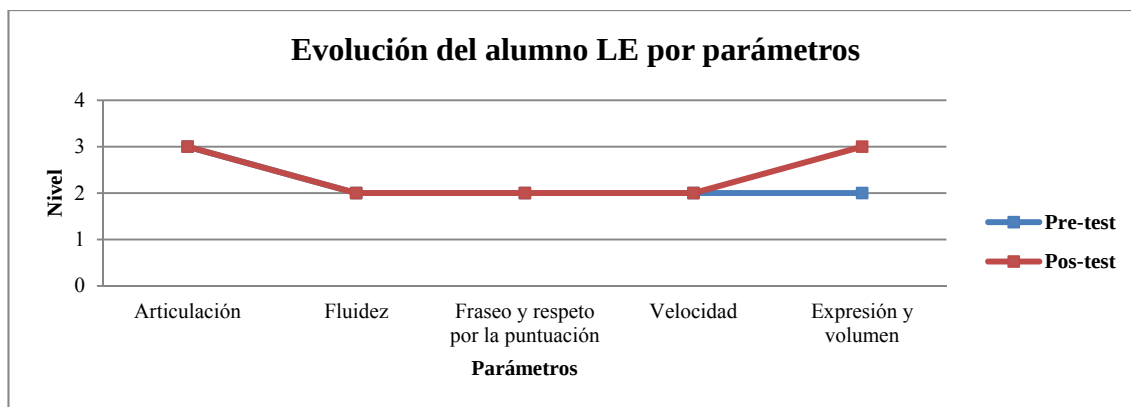


Figura 23: Evolución del alumno LE por parámetros

A semejanza de lo que ocurrió con el alumno MJ, nada dejaba suponer que la progresión de LE sería tan poco representativa. Ocurrió, sin embargo, que durante el pos-test el alumno intentó parecer gracioso, lo que acabó por repercutir negativamente en la lectura que hizo.

➤ **Alumno MA**

El alumno MA, que obtuvo 190 puntos en el pre-test y 200 puntos en el pos-test, señaló una subida del nivel 3 para el nivel 4 en **E**, ya que su lectura, consistentemente melódica y rica en cambios de entonación, sonó como si hablara y captó la atención del oyente, incluso porque supo ajustar el volumen a la interpretación del texto, pareciendo, de hecho, que participaba en una conversación. En los restantes parámetros, mantuvo el nivel 4, el nivel máximo. Significa esto que no hubo errores de decodificación, que realizó las pausas en los lugares adecuados, que segmentó las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas y que la velocidad empleada fue consistentemente conversacional.

Aunque la evolución registrada no sea muy significativa, incluso porque no había gran margen para la progresión, la verdad es que el resultado obtenido por el discente en el pos-test es reflejo incontestable del modo como se involucró a lo largo de toda la intervención didáctica. Si los demás elementos del grupo hubieran adoptado la misma postura, los resultados logrados serían, indudablemente, más positivos.

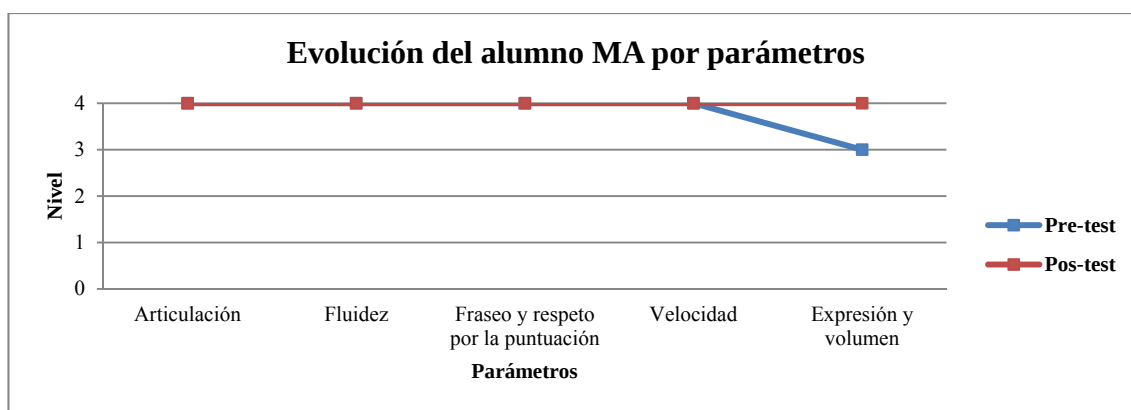


Figura 24: Evolución del alumno MA por parámetros

➤ Alumno BM

El alumno BM, que logró 90 puntos en el pre-test y 110 puntos en el pos-test, señaló dos subidas de nivel en los parámetros **E**, en el que transitó del nivel 1 para el nivel 2, y **A**, en el que subió del nivel 2 para el nivel 3. En los demás, sostuvo el nivel 2. Quiere esto decir que el discente, tanto en el pre-test como en el pos-test, además de leer de un modo moderadamente rápido, realizó pausas intrusivas, siendo frecuentes las vacilaciones y las repeticiones, lo que motivó rupturas en las unidades semántico-sintácticas. La progresión registrada en **A** se debió a la reducción de errores de decodificación, mientras que, con respecto a **E**, pareció que el discente lanzó las frases, ya que su lectura fue casi plana, sin grandes cambios de entonación, apenas captando la atención del oyente.

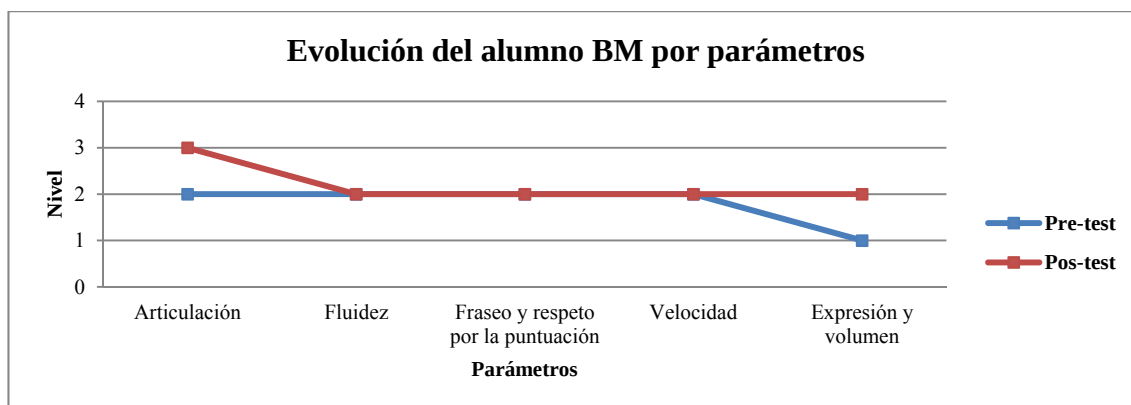


Figura 25: Evolución del alumno BM por parámetros

No obstante la evolución en dos de los parámetros, la puntuación final del pos-test (sólo 110 puntos) encuentra correspondencia en el desempeño del alumno a lo largo de la secuencia didáctica, puesto que en cuatro de las cinco clases impartidas su comportamiento fue evaluado negativamente. También su interés por los contenidos abordados fue reducido, lo que quedó reflejado en sus producciones orales.

➤ Alumno JB

El alumno JB, el cual logró 90 puntos en el pre-test y 110 puntos en el pos-test, ascendió de nivel en los parámetros **D** (del 1 para el 2) y **A** (del 2 para el 3), siendo que en los demás mantuvo el nivel 2. Con excepción de la disminución de los errores de decodificación y de la moderación en la velocidad de la lectura, en ambos los testes quedaron reflejadas las dificultades del discente a nivel de la EO, manifestadas a lo largo de toda la intervención didáctica, lo que no significa su falta de esfuerzo o de empeño. Lo que ocurre es que el alumno, en su contexto familiar, suele utilizar el criollo, cuya línea entonativa se aleja mucho de la del español, y eso repercute, indudablemente, en sus producciones orales. Por eso, la lectura que hizo siguió caracterizándose por el alargamiento inadecuado de algunos fonemas, las vacilaciones y las repeticiones, por la ruptura de las unidades semántico-sintácticas y por la pobreza de los cambios de entonación (a lo largo del texto y al final de las frases), sonando la lectura como si simplemente lanzara las frases, lo que resultó poco natural y atractivo al oyente.

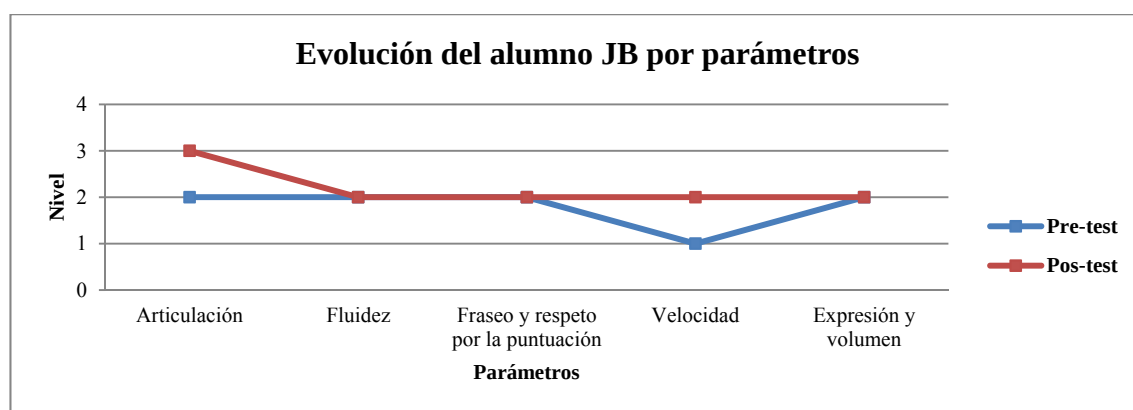


Figura 26: Evolución del alumno JB por parámetros

➤ **Alumno AF**

El alumno AF, que obtuvo 130 puntos en el pre-test y 150 puntos en el pos-test, registró una subida del nivel 2 para el nivel 3 en dos parámetros: en **C**, puesto que en la mayoría de las veces consiguió segmentar las frases, respetando el significado del texto, y en **E**, ya que marcó la curva melódica de muchas de las oraciones, así como produjo algunos cambios entonativos al final de las frases, además de que el volumen empleado fue, en general, adecuado.

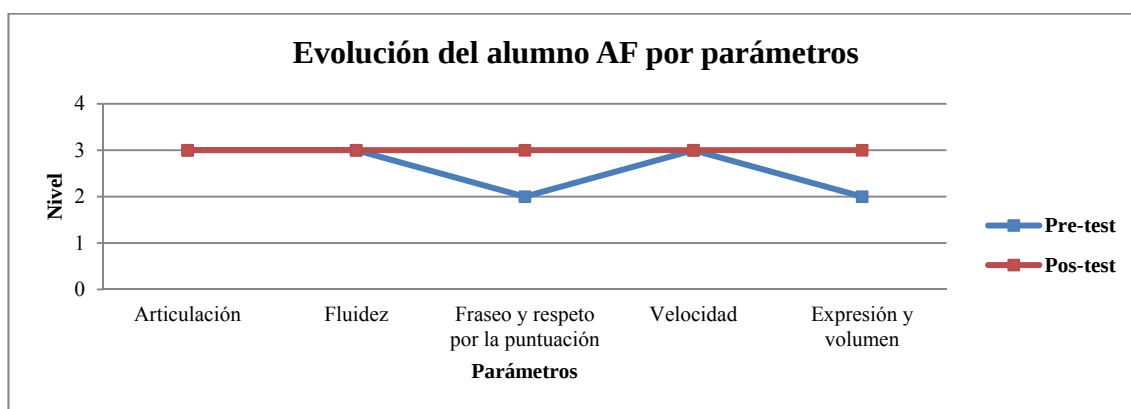


Figura 27: Evolución del alumno AF por parámetros

En los demás parámetros, permaneció en el nivel 3, o sea, siguió incurriendo en pocos errores de decodificación, respetó, en general, el lugar donde debía hacer las pausas y utilizó una velocidad adecuada, aunque, en ocasiones, leyó de una forma rápida o lenta.

No obstante la lectura positiva que hizo, el resultado podría ser mucho mejor, si el discente no hubiera faltado a una clase y si hubiera participado más en las que estuvo presente.

➤ **Alumno CC**

El alumno CC alcanzó 150 puntos en el pre-test y 170 puntos en el pos-test y, como comprueba la figura 28, manifestó un ascenso del nivel 3 para el nivel 4 en los parámetros **A**, puesto que corrigió su comportamiento seseante, y **C**, ya que, en general, respetó el significado del texto, segmentando las frases y agrupando las palabras en unidades semántico-sintácticas. En los demás, mantuvo el nivel 3: las pausas fueron acordes a los signos de puntuación y a los límites sintácticos, la velocidad fue, en general, adecuada, y algunas veces la lectura sonó natural, dada la

marcación de la curva melódica en muchas de las oraciones, los cambios entonativos al final de las frases y el volumen adecuado.

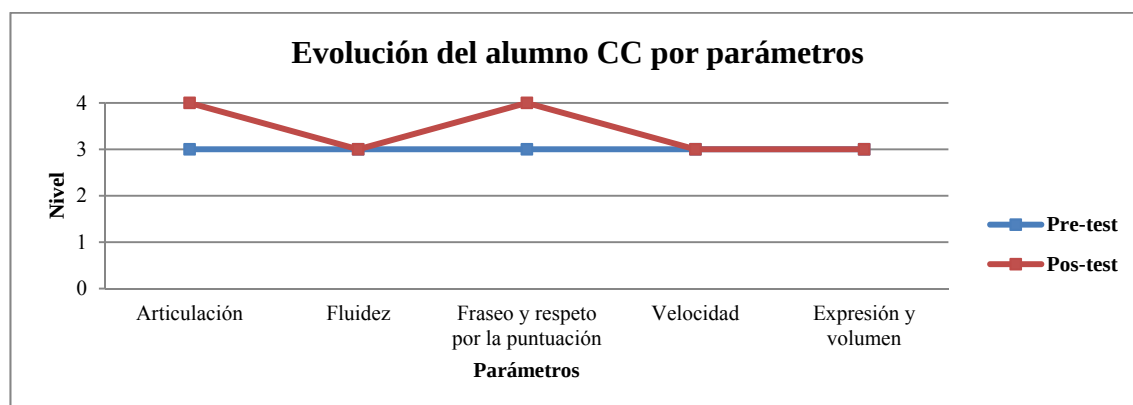


Figura 28: Evolución del alumno CC por parámetros

Teniendo en cuenta el desempeño del alumno durante toda la secuencia didáctica, siempre bien evaluado en lo que atañe a los parámetros *presencia/puntualidad, participación/ interés, oralidad, realización de las actividades y trabajo colaborativo*, el resultado del pos-test fue algo sorprendente. Éste es, entonces, uno de los casos que permite concluir que los resultados del pos-test ni siempre revelan todos los aprendizajes efectuados a lo largo de la intervención pedagógica.

➤ **Alumno LS**

El alumno LS, que logró 90 puntos en el pre-test y 120 puntos en el pos-test, señaló subidas de nivel en los parámetros **E** (del 1 para el 2), **A** y **C** (del 2 para el 3). En los otros dos factores, sostuvo el nivel 2.

No obstante las mejorías registradas, el discente incurrió en algunos errores de decodificación, no siempre agrupó las palabras en unidades semántico-sintácticas y leyó de un modo casi plano, con pocos cambios de entonación, apenas captando la atención del oyente. Además, siguió leyendo moderadamente rápido y realizando algunas pausas intrusivas, a lo que se añadieron algunas vacilaciones.

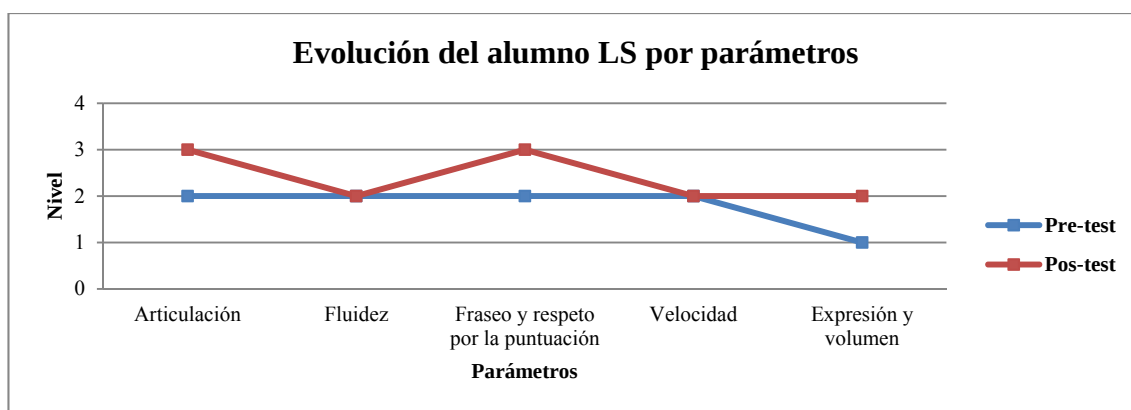


Figura 29: Evolución del alumno LS por parámetros

Dicha progresión no refleja, sin embargo, el rendimiento del alumno a lo largo de las clases, donde no adoptó un buen comportamiento, bien como no mostró gran interés, siendo su participación poco significativa.

➤ Alumno IM

El alumno IM, que obtuvo 110 puntos en el pre-test y 140 puntos en el pos-test, subió del nivel 2 para el nivel 3 en **B**, **C** y **D**. Quiere esto decir que, en general, aprendió a respetar el lugar donde debía hacer las pausas (aunque haya realizado algunas vacilaciones), a segmentar las frases (puesto que sólo en reiteradas ocasiones no agrupó las palabras en unidades semántico-sintácticas) y a leer con una velocidad más o menos adecuada. En los otros parámetros, mantuvo el nivel logrado en el pre-test: 3 en **A**, apenas señalando algunos errores de decodificación, y 2 en **E**, puesto que su timidez hizo que su lectura fuera casi plana, pobre en cambios de entonación y de volumen, no consiguiendo, en la mayor parte de las veces, captar la atención del oyente.

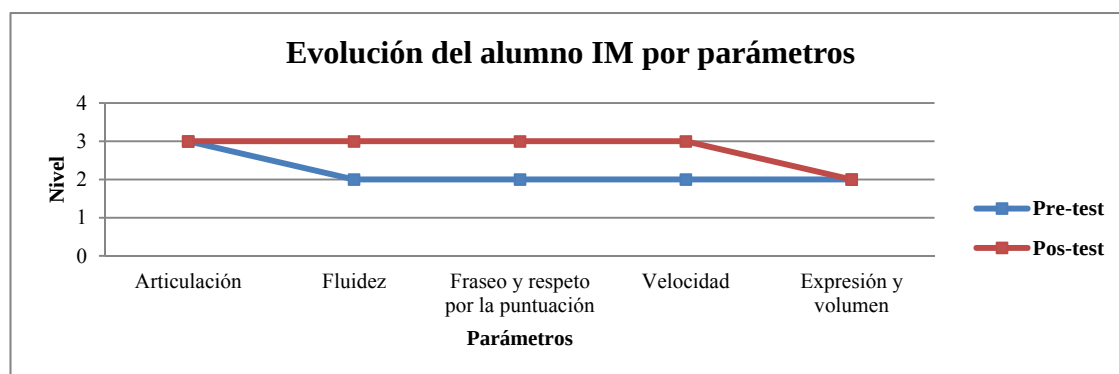


Figura 30: Evolución del alumno IM por parámetros

➤ Alumno CP

El alumno CP, que logró 150 puntos en el pre-test y 180 puntos en el pos-test, sostuvo el nivel 3 en los parámetros **B** y **D**, pues siguió realizando algunas pausas intrusivas y algunas vacilaciones, bien como, en ocasiones, permaneció leyendo de un modo lento. En los demás factores, manifestó un ascenso del nivel 3 para el nivel 4, puesto que se autocorrigió cuando incurrió en algún error de decodificación, segmentó las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas y ajustó el volumen al significado del texto, además de que leyó melódicamente de forma consistente y de que cambió la entonación, siendo que su lectura, que sonó como si hablara, captó, en general, la atención del oyente.

Dicha evolución acaba por reflejar la progresión del discente durante la secuencia didáctica, que mejoró significativamente a partir de la tercera clase impartida.

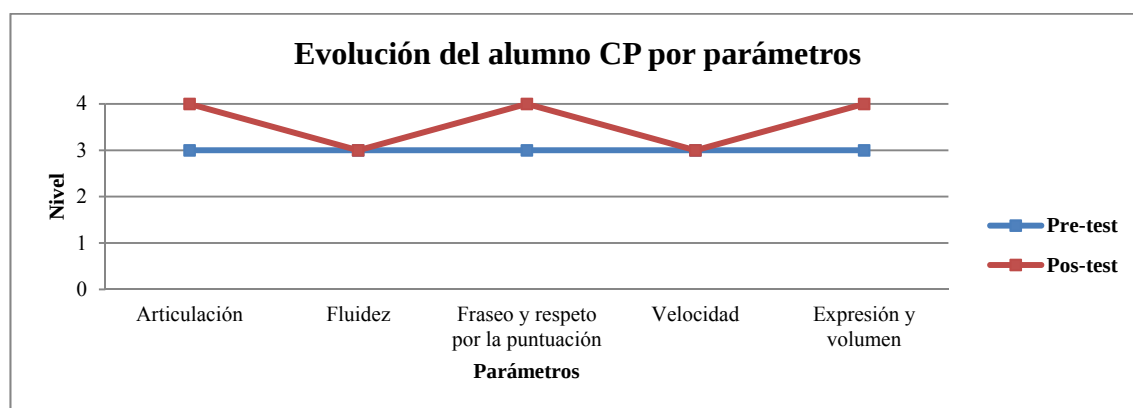


Figura 31: Evolución del alumno CP por parámetros

➤ Alumno MF

El alumno MF registró una evolución significativa del pre-test para el pos-test, logrando 80 puntos en el primero y 120 en el segundo. Con respecto a la progresión en cada uno de los parámetros, subió de nivel en casi todos, excepto en **B**, puesto que siguieron siendo frecuentes las pausas intrusivas, las vacilaciones y las repeticiones. Así, transitó del nivel 1 para el nivel 2 en **D** y en **E**, pues su lectura, moderadamente lenta y escasa en cambios de entonación, sonó poco natural, incluso porque el volumen utilizado fue inconsistentemente bajo. Teniendo en cuenta que el alumno encontró menos obstáculos en cuanto a la decodificación y a la segmentación

de las frases, también se verificaron subidas en los parámetros **A** y **C** (del 2 para el 3).

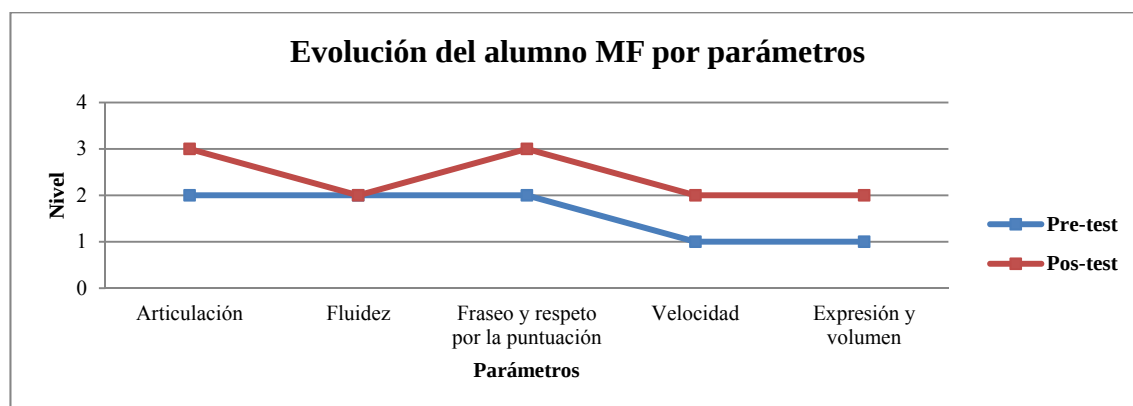


Figura 32: Evolución del alumno MF por parámetros

Cumple señalar que dicha progresión encuentra correspondencia en el creciente interés manifestado por el alumno durante la secuencia didáctica implementada, sobre todo en las clases finales, en las que participó más activamente, aunque sus intervenciones orales pocas veces ultrapasaran un grado suficiente.

➤ **Alumnos MC y AA**

Los alumnos MC y AA obtuvieron precisamente los mismos puntos en el pre-test (160 puntos) y en el pos-test, en el que alcanzaron la puntuación máxima (200). Del mismo modo, igual fue la progresión verificada en cada uno de los parámetros.

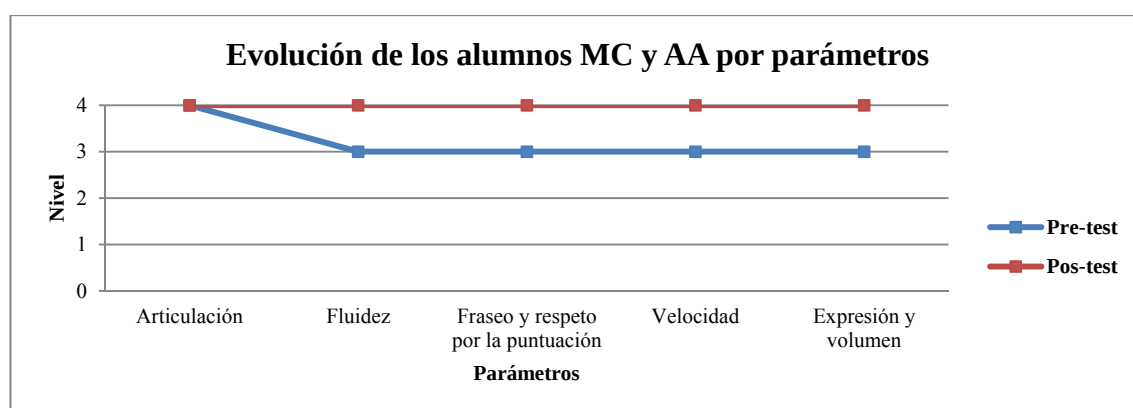


Figura 33: Evolución de los alumnos MC y AA por parámetros

Así, aunque hayan mantenido el nivel 4 en **A**, dada la ausencia de errores de decodificación, en los demás parámetros transitaron del nivel 3 para el nivel 4.

Significa esto que sus lecturas fueron ejemplares: realizaron las pausas en los lugares adecuados, segmentaron las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, leyeron con una velocidad consistentemente conversacional y con un volumen adecuado, fueron melódicos y cambiaron la entonación, siendo apreciables los cambios entonativos, siempre acordes al tipo de oración. Sus lecturas sonaron, por lo tanto, como si hablaran, captando la atención del oyente.

No obstante la semejanza de la evolución explicitada, distinta fue, sin embargo, la postura de los alumnos durante las cinco clases impartidas, sobre todo en lo que toca al comportamiento, parámetro en el que el discente MC fue, por tres veces, evaluado negativamente, además de que faltó a la clase del día 22 de enero. Con todo, el hecho de que no se mostrara tan tímido como el alumno AA, que tardó un poco más a acostumbrarse a la dinámica de las clases, llevó a que sus intervenciones orales fueran más arriesgadas, nunca temiendo el "ridículo". Así se justifica su progresión, mientras que la evolución del alumno AA refleja todo su esfuerzo y empeño a lo largo de toda la secuencia didáctica.

➤ **Alumno DF**

El alumno DF fue uno de los dos discentes que señaló una progresión más significativa del pre-test para el pos-test, en los que obtuvo, respectivamente, 150 y 200 puntos. En términos de desempeño por parámetros, ascendió del nivel 3 para el nivel 4 en todos ellos, lo que significa que su primera lectura, bastante positiva, se volvió mucho mejor, siendo que la evolución fue, indudablemente, consistente. Así, no se registraron errores de articulación o de segmentación de frases, realizándose siempre las pausas en los lugares adecuados. El significado del texto fue, por lo tanto, respetado, y la lectura melódica y rica en cambios entonativos. También el volumen y la velocidad fueron adecuados, pareciendo tratarse de una conversación en la que el locutor consiguió captar debidamente la atención del oyente.

Dicho resultado no figuró como sorprendente, teniendo en cuenta la prestación del discente a lo largo de toda la intervención pedagógica. De hecho, y aunque el alumno se hubiera mostrado reservado, fue posible observar lo cuanto le interesaban los trabajos lectivos. No siempre adoptó una postura muy interventora, pero era evidente que estaba realizando los aprendizajes, lo que quedó reflejado en el resultado por él obtenido en el pos-test.

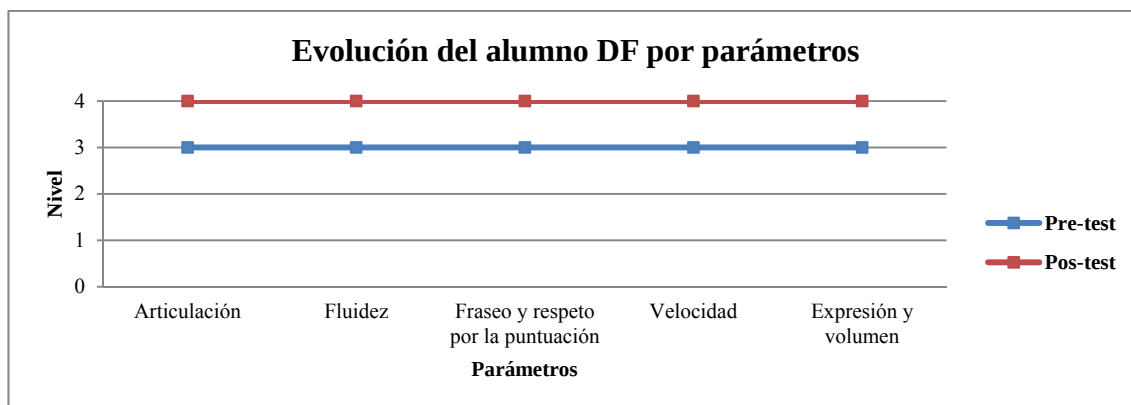


Figura 34: Evolución del alumno DF por parámetros

➤ Alumno EL

También el alumno EL progresó de un modo bastante representativo del pre-test para el pos-test, en los que logró 150 y 200 puntos, respectivamente. En cuanto a su evolución por parámetros, registró un ascenso del nivel 3 para el nivel 4 en tres de ellos, excepto en **E**, en el que transitó dos niveles (del 2 para el 4) y en **A**, en el que mantuvo el nivel logrado en el pre-test (nivel 4), ya que no encontró dificultades en la decodificación. Ascendió en lo que atañe a la realización de las pausas, a la segmentación de las frases y a la velocidad, consistentemente conversacional. Su segunda lectura fue, por lo tanto, irreprehensible, verificándose una gran mejoría en **E**, pues aprendió a leer melódicamente de forma consistente y a cambiar la entonación no sólo a lo largo del texto, de acuerdo con el tipo de oración (declarativa, interrogativa y exclamativa), sino también al final de las frases. Aprendió, asimismo, a ajustar el volumen a la interpretación del texto, y el resultado fue una lectura que sonó como si hablara y que captó la atención de todos sus oyentes.

Ahora bien, dicha progresión encuentra paralelo en la postura del alumno a lo largo de todas las clases impartidas, en las que fue evaluado con "Bien" en cuatro de los cinco parámetros (*presencia/ puntualidad, participación/ interés, oralidad, realización de las actividades y trabajo colaborativo*). No obstante, tampoco puede ignorarse que éste es el único discente que está haciendo mejoría de nota, lo que, suponiendo un contacto previo con la lengua española, acaba justificando la adecuación de sus producciones orales durante las clases, así como su prestación en el pre-test y en el pos-test.

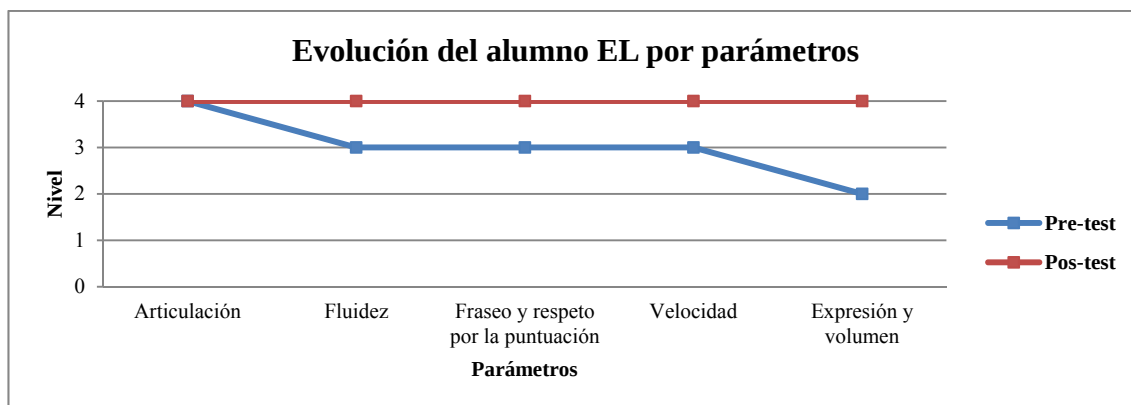


Figura 35: Evolución del alumno EL por parámetros

5.3. Notas finales sobre los resultados obtenidos

Por todo lo que hemos dicho en los apartados anteriores, la principal conclusión a retirar es la de que la mayoría de los alumnos mejoró su prestación del pre-test para el pos-test. De hecho, y tal como se ilustró en la página 106 (figura 19), del conjunto de los 17 discentes evaluados, sólo 1 empeoró su desempeño (de 120 para 110 puntos). De todos modos, dicho descenso, que no fue muy acentuado, pudo justificarse por la condición enferma del alumno que, menos motivado, por eso, para la realización de las actividades lectivas, no consiguió lograr un rendimiento más satisfactorio en el pos-test. Con respecto a la puntuación alcanzada por los restantes 16 elementos en tales testes, 4 aumentaron 10 puntos, 4 subieron 20 puntos, 3 obtuvieron 30 puntos más, 3 adquirieron más 40 puntos y 2 ascendieron 50 puntos. Denota esto que la evolución verificada fue, sin duda, bastante positiva.

En cuanto a la puntuación obtenida por el alumnado en cada uno de los parámetros, cumple destacar el siguiente: teniendo en cuenta las valoraciones alcanzadas en el pre-test, la evolución verificada en el pos-test fue de un 19% en la *articulación*; de un 9% en la *fluidez*; de un 23% en el *fraseo y respeto por la puntuación*; de un 17% en la *velocidad*; y de un 32% en la *expresión y volumen*.

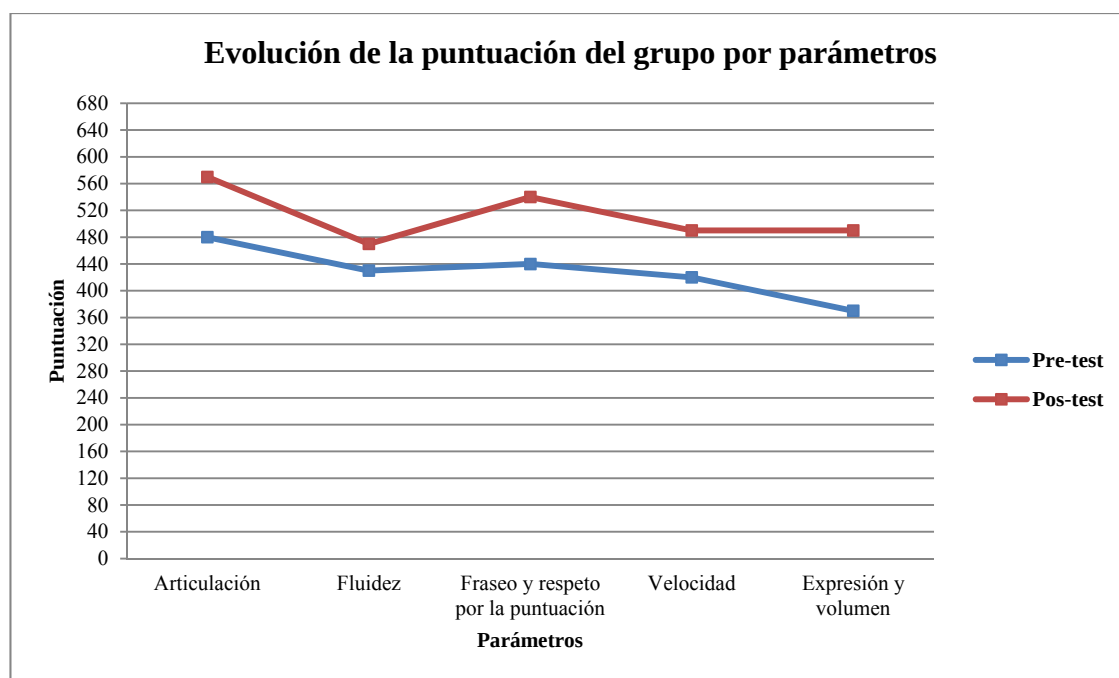


Figura 36: Evolución de la puntuación del grupo por parámetros

La progresión más abultada ocurrió, en hecho de verdad, en los parámetros relativos a la *expresión y volumen*, al *fraseo y respeto por la puntuación* y a la *articulación*, que fueron los parámetros más trabajados a lo largo de la secuencia didáctica, lo que permitió, por un lado, perfeccionar y consolidar contenidos y, por otro, estructurar los aprendizajes desarrollados.

En suma, no obstante las limitaciones de este estudio y del hecho de que la actividad de evaluación (inicial y final) implementada ser, en lo que atañe a su dimensión, bastante reducida, lo que se debió a las pocas clases impartidas y a la extensión de la secuencia didáctica, consideramos posible afirmar que los contenidos trabajados a lo largo de la intervención pedagógica contribuyeron para la mejoría del desempeño registrado en el pos-test.

6. Conclusiones e implicaciones para el trabajo futuro

Este capítulo cierra el informe con una síntesis y una reflexión final sobre sus implicaciones para el trabajo futuro.

El trabajo sobre el que ahora reflexionamos fue desarrollado en el ámbito de la práctica profesional supervisada del Máster en Enseñanza – en nuestro caso, de ELE –, a lo largo de cinco clases de noventa minutos, impartidas en un grupo de 10.º curso, nivel de iniciación, en una escuela ubicada en la parroquia de Oeiras. El objetivo fue desarrollar la destreza de la EO, sobre todo a nivel de la pronunciación y entonación, dominios en los que el grupo meta presentaba mayores dificultades. Ya la estrategia de enseñanza privilegiada consistió en la incorporación de las actividades dramáticas, puesto que el teatro, entendido como recurso didáctico, influye positivamente en la competencia comunicativa de los alumnos.

En este sentido, construimos una intervención didáctica, la cual se inspiró en el modelo de Dolz y Schneuwly (1998) y se compuso de tres etapas. La primera de ellas, el pre-test, consistió en el primer intento de leer en voz alta el poema escénico "El Matador", de Rafael Alberti. La segunda constituyó la secuencia didáctica propiamente dicha y, a través de ella, los discentes profundizaron sus capacidades en lo que atañe a la práctica fonética, segmental y suprasegmental. Finalmente, en la tercera fase, el pos-test, los alumnos realizaron precisamente la misma actividad que habían hecho en el pre-test, donde resulta que pre-test y pos-test fueron los dos principales momentos de evaluación de la intervención pedagógica implementada.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, podemos afirmar que nuestro proyecto didáctico tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, los cuales registraron, de un modo casi general, una progresión del pre-test para el pos-test. Efectivamente, sólo 1 alumno empeoró su desempeño, lo que se debió a factores extrínsecos al trabajo en el aula.

Pero podemos también asegurar que muchas fueron las dificultades sentidas, así como intensivo fue el trabajo empleado en el diseño, aplicación y evaluación de nuestro proyecto pedagógico. El hecho de que el estudio de la prosodia siga siendo muy desatendido en el aula de ELE (Gil Fernández, 2007) repercute en la escasez de materiales didácticos disponibles. Escasos son también los trabajos sobre intervenciones didácticas que promuevan, de hecho, el teatro como estrategia nuclear. Así que hicimos una búsqueda rigurosa sobre las bases teóricas y didácticas de la pronunciación y entonación, recogimos datos (a través de la observación de clases) sobre las principales dificultades de los estudiantes en este campo y construimos materiales didácticos con vista a la adquisición de la línea entonativa del español.

Contamos con el aporte del teatro en el desarrollo de la competencia verbal, no verbal y cultural del alumnado (Santos Sánchez, 2010), puesto que son estos los tres niveles que se proponen para la enseñanza de una lengua (Consejo de Europa, 2002). Pero tuvimos que ser muy perspicaces en la elección de las actividades teatrales dinamizadas, dado el nivel de lengua del grupo, el reducido contacto previo entre profesora y alumnos, el poco tiempo disponible para construir y aplicar la secuencia didáctica y el espacio donde se impartieron las clases – una sala pequeña, sin ordenadores ni conexión a internet.

Como es natural, hay algunos aspectos que mejoraríamos, si pudiéramos implementar otra vez la intervención didáctica construida. Estos aspectos se relacionan, sobre todo, con la gestión del tiempo en aula, que podría haber sido más equilibrada. Dicha consciencia nos la dio la incorporación del auto y heteroevaluación ya que, tal como afirma Shumsky (1968: 92), "la enseñanza es un arte que se perfecciona aprendiendo a conocer mejor los demás a través de nuestras propias reacciones ante ellos".

No obstante la consciencia de las limitaciones de este trabajo, creemos que el saldo es bastante positivo. Los resultados obtenidos, además de comprobar el éxito de la secuencia didáctica implementada, sugieren que el trabajo sistemático a nivel de la oralidad permite desarrollar las capacidades de los alumnos en esta área. De ahí que las dificultades sentidas por los profesores en objetivar y evaluar las destrezas orales (Lafontaine, 2007) no pueden justificar la enseñanza deficitaria de contenidos fonéticos, sobre todo los relacionados con los elementos suprasegmentales (Cortés Moreno, 2002; Poch Olivé, 1999), que tanto influyen en la transmisión de los mensajes (Santamaría Busto, 2006). Por eso esperamos que el presente informe contribuya, de algún modo, para el desarrollo de la enseñanza del oral.

En cuanto a las implicaciones para el trabajo futuro, una de las mayores recompensas sería que la secuencia didáctica construida (cuyos materiales se pueden adaptar, teniendo en cuenta el nivel de lengua del grupo y el perfil de los alumnos) fuera utilizada para desarrollar la destreza de la EO de los estudiantes. Sería, de hecho, muy gratificante si esta intervención inspirara otros docentes a apostar en esta área tan importante de la enseñanza de LE.

En el futuro, y caso sea posible, pretendemos continuar el trabajo desarrollado hasta ahora, de forma a asegurarnos de que el valor de la oralidad no más será

descuidado, puesto que importante es el papel que juega en el ejercicio pleno de la ciudadanía (Dolz y Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2000).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, B. (2004). "Análisis de necesidades y diseño curricular". In SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: Editorial SGEL, pp. 643-664.
- AGUSTÍN LLACH, M. P. (2006). "La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices". In BALMASEDA, E. (ed.), *XVII Congreso Internacional de la ASELE – Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE*. Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 161-173.
- ALONSO, A. (1955). "El ideal artístico de la lengua y la dicción en el teatro". In ALONSO, A., *Materia y Forma en Poesía*. Madrid: Gredos, pp. 51-77.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2008). "Variedades del español y su enseñanza en el marco de la clase de E/LE: el caso de Brasil". In MIRANDA, J. M. (coord.), *Lengua, Cultura y Literatura Aplicadas a la Enseñanza-Aprendizaje de E/LE*. Recife: Edições Bagaço, pp. 123-200.
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. (1996). *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*. Barcelona: Ariel.
- ARENDS, R. (1997). *Aprender a Ensinar*. Lisboa / São Paulo: McGraw-Hill.
- AURRECOECHEA, E. (2000). "La pronunciación en la clase de ELE". In *II Encuentro Práctico de Profesores de ELE en Alemania*, n.º 28. Wursburg: Difusión/ International House Barcelona, pp. 31-38.
- BARALO, M. (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE". *Carabela*, n.º 47, pp. 5-35.
- BOHN, O. S. (1995). "What determines the perceptual difficulty encountered in the acquisition of nonnative contrasts?". In ELENIUS, K. & BRANDERUD, P. (eds.), *Proceedings of the XIII International Congress of Phonetic Sciences*, t. IV. Stockholm: Stockholm University, pp. 84-91.
- BOLINGER, D. (1989). *Intonation and Its Uses: Melody in Grammar and Discourse*. Londres: E. Arnold.
- BOQUETE MARTÍN, G. (2011). *El Uso del Juego Dramático en la Enseñanza de Lenguas: las Destrezas Orales*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- BORRELL, A. & SALSIGNAC, J. (2002). "Importance de la prosodie en didactique des langues". In RENARD, R. (ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. La phonétique verbo-tonale*. Bruselas: De Boeck Université, pp. 163-173.

- BRANDIMONTE, G. (2003). "El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión". In PERDIGUERO, H. & ÁLVAREZ, A. (eds.), *XIV Congreso Internacional de ASELE – Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE*. Burgos: Universidad de Burgos, pp.882-894.
- BRAZIL, D., COULTHARD, M. & JOHNS, C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching English by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Prentice Hall.
- BYRAM, M. & FLEMING, M. (eds.) (2001). *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas. Enfoques a través del Teatro y la Etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- CABALLERO, J. (1998). "La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura". *Frecuencia L*, n.º 7, pp. 7-11.
- CABEZUELO MARTÍN, M. (2005). *Creencias y Actitudes de Alumnos Griegos sobre el Aprendizaje Oral del Español*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CANELLADA, M. J. & KUHLMANN, J. (1987). *Pronunciación del Español: Lengua Hablada y Literaria*. Madrid: Editorial Castalia.
- CANTERO, F. J. (2002). *Teoría y Análisis de la Entonación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CELCE-MURCIA, M. (1987). "Teaching pronunciation as communication". In MORLEY, J. (ed.), *Current Perspectives on Communication*. Washington: Tesol, pp. 1-12.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2007). "La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Apuntes para su enseñanza". *Frecuencia L*, n.º 34, pp. 15-21.
- CHOMSKY, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: C.U.P.
- CHUN, D. M. (2002). *Discourse Intonation in L2. From Theory and Research to Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- CLARK, H. C. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COMBA OTERO (2014). "¡No pienses, actúa!". In SAINZ GARCÍA, A. M. (dir.), *Arriba el Telón: Enseñar Teatro y Enseñar desde el Teatro – Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 21-34.
- COMITRE, I. & VALVERDE, J. M. (1996). "Desarrollo de la competencia oral de la L2 a través de actividades dramáticas". In RUIZ ÁLVAREZ, R. (coord.), *Propuestas Metodológicas para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras: Texto Dramático y Representación Teatral*. Granada: Universidad de Granada, pp. 171-180.

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CORTÉS MORENO, M. (2002). *Didáctica de la Prosodia del Español: la Acentuación y la Entonación*. Madrid: Edinumen.
- COSTA, M. A. (2006). *Compreensão e Produção da linguagem verbal. ILTEC. Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: FCG. ILTEC.
- CRYSTAL, D. (1980). "The analysis of nuclear tones". In WAUGH, L. R. & Van SCHOONEVELD, C. H. (eds.), *The Melody of Language*. Baltimore: University Park Press, pp. 55-70.
- CRYSTAL, D. (1985). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Basil Blackwell.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 31 de Agosto de 2001: "Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário".
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. 1. Bruxelles: De Boeck.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur.
- DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ESTAIRE, S. (2004). "La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación". In LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. M. (eds.), *La Observación como Instrumento para la Mejora de la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas*. Cuadernos de Educación, 44. Barcelona: ICE-Horsori, pp. 119-154.
- ESTAIRE, S. (2007). *La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas: Principios y Planificación de Unidades Didácticas*. Nebrija: FAEA.
- ESTEVE, O. (2004). "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente". In LASAGABASTER, D. & SIERRA, J. M. (eds.), *La Observación como Instrumento para la Mejora de la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas*. Cuadernos de Educación, n.º 44. Barcelona: ICE-Horsori, pp. 79-118.
- FERNÁNDEZ, S. (2001a). *Espanhol. Programa do 10.º ano – Iniciação*. Lisboa: ME/DGIDC.

- FERNÁNDEZ, S. (2001b). "Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas". *Frecuencia L*, n. 17. Madrid: Edinumen, pp. 6-16.
- FERRER PLAZA, C. (2008). "Reflexiones sobre el uso de documentos auténticos en la clase de ELE". In *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, pp. 2362-2370.
- FONTES, A. & FREIXO, O. (2004): *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros do Horizonte.
- FOX, A. (2000). *Prosodic Features and Prosodic Structure*. Oxford: Oxford University Press.
- FRELAND-RICARD, M. (1996). "Organisation temporelle et rythmique chez les apprenants étrangers. Étude multilingue". *Revue de Phonétique Appliquée*, n.º 118-9, pp. 61-93.
- GARCÍA-LECUMBERRI, M. L. (2003). "Análisis por configuraciones: la escuela británica". In PRIETO, P. (coord.), *Teorías de la Entonación*. Barcelona: Ariel, pp. 35-61.
- GARCÍA MATA, J. (2003): "La autenticidad de los materiales de enseñanza aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E.". In PERDIGUERO, H. & ÁLVAREZ, A., *XIV Congreso Internacional de ASELE – Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 882-894.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- GARRIDO, J. M. (2001). "La estructura de las curvas melódicas del español: propuesta de modelización". *Lingüística Española Actual*, n.º 23-2, pp. 173-209.
- GARRIDO, J. M. (2003). "La escuela holandesa: el modelo IPO". In PRIETO, P. (coord.), *Teorías de la Entonación*. Barcelona: Ariel, pp. 97-122.
- GELABERT, M. J., BUESO, I. & BENÍTEZ, P. (2002). *Producción de Materiales para la Enseñanza de Español*. Madrid: Arco/ Libros.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para Profesores de Español: de la Teoría a la Práctica*. Madrid: Arco/ Libros.
- GIOVANNINI, A. (1996). *Profesor en Acción (1,2 y 3)*. Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M. (2004). "La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas". In *Forma*, vol. 8. Madrid: SGEL, pp. 83-107.
- GÓMEZ GÓMEZ, F. (2014). "Ventajas e inconvenientes del uso de las técnicas dramáticas en las clases de ELE". In SAINZ GARCÍA, A. M. (dir.), *Arriba el Telón: Enseñar*

- Teatro y Enseñar desde el Teatro – Propuestas didácticas para trabajar el teatro en clase de español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 68-71.
- GUIMBRETIERE, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/ Hatier.
- HALLIDAY, M. A. K. et al. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.
- HAYES, S. K. (1984). *Drama as a Second Language: a Practical Guide for Language Teachers*. Cambridge: National Extension College.
- HEATHCOTE, D. & BOLTON, G. (2001). "La enseñanza de la cultura a través del teatro". In BYRAM & FLEMING (eds.), *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas. Enfoques a través del Teatro y la Etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 164-182.
- HIDALGO MARTÍN, V. (2012). *El Teatro en la Clase de E/LE: Dos Propuestas de Taller*. Memoria Final de Máster. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- HIDALGO, A. & QUILIS, M. (2004): *Fonética y Fonología Españolas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- HIRST, D. (1998). "Intonation models: towards a third generation". In *Actes du XII Congrès International des Sciences Phonétiques*. Aix-en-Provence: Université de Provence, pp. 305-310.
- HIRST, D. & DICRISTO, A. (eds.) (1998). *Intonation Systems: A Survey of Twenty Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUALDE, J. I. (2003). "El modelo métrico y autosegmental". In PRIETO, P. (coord.), *Teorías de la Entonación*. Barcelona: Ariel, pp. 155-184.
- HUDSON, R. F, LANE, H. B. & PULLEN, P. C. (2005). "Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how?". *The Reading Teacher*, Vol. 58, n.º 8, pp. 702-714.
- INSTITUTO CERVANTES (1994). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- JAKOBSON, R. (1981). *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Seis Barral.
- JENSEN, M. & HERMER, A. (2001). "El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos". In BYRAM & FLEMING (eds.), *Perspectivas Interculturales en el Aprendizaje de Idiomas. Enfoques a través del Teatro y la Etnografía*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 183-195.
- JOHNSON, R.K. (ed.) (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

- KRASHEN, S. D. *et al.* (1979). "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition". *Tesol Quarterly*, n.º 13, pp. 573-582.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- LADD, D. R. (1996). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAFONTAINE, L. (2000). "L'enseignement dure de l'oral en classe de français: une passion à vivre et à découvrir". In *Québec français*, n.º 118, pp. 42-44.
- LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire: séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Québec: Chenelière Éducation.
- LAVER, J. (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEATHER, J. (1983). "Second language pronunciation learning and teaching". *Language Teaching Abstracts*, n.º 16, pp.198-223.
- LLISTERRI, J. (2003). "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua". In REYZÁBAL, M. V. (dir.), *Perspectivas Teóricas y Metodológicas: Lengua de Acogida, Educación Intercultural y Contextos Inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, pp. 547-562.
- LONG, M. & NORRIS, J. M. (2000). "Task-based teaching and assessment". In BYRAM, M. (ed.), *Encyclopedia of Language Teaching*. London: Routledge, pp. 597-603.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993). "En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular". In MONTESA, S. & GARRIDO, A. (eds.), *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El Español como Lengua Extranjera. De la Teoría al Aula*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 9-22.
- LORENZO, F. (2006). *Motivación y Segundas Lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- LYONS, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MACCARTHY, P. A. D. (1972). *Talking of Speaking: Papers in Applied Phonetics*. Oxford: Oxford University Press.
- MARTÍN PERIS, E. (1993). "Propuestas de trabajo de la expresión escrita". *Didáctica del Español como Lengua Extranjera I*, Cuadernos Expolingua, pp. 181-192.
- MARTÍN PERIS, E. (1999). "Libros de texto y tareas". In ZANÓN, J. (coord.), *La Enseñanza del Español Mediante Tareas*. Madrid: Edinumen, pp. 25-52.
- MARTÍN PERIS, E. *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Madrid: SGEL [Consultado en 2015]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

- MARTINET, A. (1984). *Elementos de Lingüística General*. Madrid: Gredos.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (2003). "Análisis por niveles: la escuela americana". In PRIETO, P. (coord.), *Teorías de la Entonación*. Barcelona: Ariel, pp. 63-95.
- MATA, A. I & BRAGA NEVES, M. (2012). "A mulher que prendeu a chuva – leituras entrecruzadas". In COSTA, A. & DUARTE, I. (coord), *Nada na Linguagem lhe é Estranho: Homenagem a Isabel Hub Faria*. Porto: Edições Afrontament, pp. 93-108.
- MITCHELL, R. & MILES, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002). *Producción, Expresión e Interacción Oral*. Madrid: Arco/ Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. & OTERO ROTH, J. (2007). *Atlas de la Lengua Española en el Mundo*. Barcelona: Ariel.
- MURRAY, I. R. & ARNOTT, J. L (1993). "Toward the simulation of emotion in synthetic speech: a review of the literature on human vocal emotion". *J.A.S.A*, n.º 93, pp. 1097-1108.
- 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*, n.º 20, pp. 102-108.
- O'CONNOR, J. D. & ARNOLD, J. F. (1973). *Intonation of Colloquial English*. Londres: Longman.
- OLIVERAS VILASECA, À. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Estudio del Choque Cultural y los Malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2006). "El lugar de la pronunciación en la clase de ELE". In BALMASEDA, E. (ed.), *XVII Congreso Internacional de la ASELE – Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE*. Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 871-887.
- PAVIS, P. (1998). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, Estética y Semiología*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- PAYÀ, M. C. (2002). "Hacia el estudio de la unidad mínima del discurso oral, entre la fonología y la pragmática". En DURÁN, L., BERTRÁN, P. & POZAS, M. (eds.), *Nuevas tendencias en la investigación lingüística*. Granada: Granada Lingüística.
- PERRENOUD, P. (1988). *À propos de l'oral*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation/Université de Genève.

- PINILLA GÓMEZ, R. (2004). "La expresión oral". In SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (dirs.), *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: Editorial SGEL, pp. 879-897.
- PINTO, J. (2011). "O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didáctica do PL2 em Cabo Verde". *Linguarum Arena*, Vol. 2, pp. 27-41.
- POCH OLIVÉ, D. (1999). *Fonética para Aprender Español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- POYATOS, F. (1994a). *La Comunicación No Verbal I. Cultura, Lenguaje y Conversación*. Madrid: Istmo.
- POYATOS, F. (1994b). *La Comunicación No Verbal III. Nuevas Perspectivas en Novela y Teatro y en su Traducción*. Madrid: Istmo.
- PRESTON, D. & YOUNG, R. (2000). *Adquisición de Segundas Lenguas: Variación y Contexto Social*. Madrid: Arco/ Libros.
- PRIETO, P. (coord.) (2003). *Teorías de la Entonación*. Barcelona: Ariel.
- QUILIS, A. (1993). *Tratado de Fonética y Fonología Españolas*. Madrid: Gredos.
- RASINSKI, T. (2003). *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*. New York: Scholastic Professional Books.
- RATLIFF, G. L. (2006). "The Performance Role of Reader's Theatre in a Literature Classroom". *The CEA Forum*, Vol. 35, n.º 2.
- RAVERA, CARREÑO (1990). "La expresión oral: teoría, tendencias y actividades". In AA. VV., *Didáctica de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid: Santillana, pp. 13-42.
- REYZÁBAL, M. V. (1993). *La Comunicación Oral y su Didáctica*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- RENARD, R. (ed.) (2002). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. La phonétique verbo-tonale*. Bruselas: De Boeck Université.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. & PLATT, H. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Barcelona: Ariel.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ROBERTS, J. T. (1982). "Recent developments in ELT". In KINSELLA, V. (ed.), *Surveys*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 96-141.
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2006). "Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas". In BALMASEDA, E. (ed.), *XVII Congreso Internacional de la ASELE – Las*

Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE. Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 1237-1250.

SANTOS SÁNCHEZ, D. (2010). *Teatro y Enseñanza de Lenguas*. Madrid: Arco/ Libros.

SCHECHNER, R. (2006). *Performance Studies. An Introduction*. Londres y Nueva York: Routledge.

SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". *I.R.A.L.*, n.º 10, pp. 209-231.

SKEHAN, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. Londres: E. Arnold.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: ME/ DGIDC.

SOSA, J. M. (1999). *La Entonación del Español, su Estructura Fónica, Variabilidad y Dialectología*. Madrid: Cátedra.

STEVIK, E. (1996). *Memory, Meaning and Method*. Boston: Heinle & Heinle.

SHUMSKY, A. (1968). *Search of Teaching Style*. New York: Appleton-Century Crofts.

VILÀ, M. & VILÀ, I. (1994). "Acerca de la enseñanza de la lengua oral". In *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 23, pp. 45-54.

WALKER, L. (1996). *Readers Theatre in the Middle School and Junior High Classroom*. Colorado Springs: Meriwether Publishing.

WEINREICH, U. (1974). *Lenguas en Contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

WENNERSTROM, A. (2001). *The Music of Everyday Speech: Prosody and Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

ZANÓN, J. (1999). *La Enseñanza del Español Mediante Tareas*. Madrid: Edinumen.

ZUENGLER, J. (1988). "Identity Markers and L2 Pronunciation". *Studies on Second Language Acquisition*, n.º 10, pp. 33-49.

ZUTELL, J. y RASINSKI, T. V. (1991). "Training Teachers to Attend to Their Students' Oral Reading Fluency". *Theory Into Practice*, 30 (3), pp. 212-217.

ANEXOS

**Anexo 1 – Cuestionario de análisis de expectativas, preferencias y necesidades
de comunicación y de aprendizaje del alumnado**

1.1. Cuestionario aplicado (p. 138)

1.2. Análisis del cuestionario aplicado (p.142)



Escola Secundária _____

2014-2015

Disciplina: Espanhol

Ano/ Turma: 10.º D/ E

Mestranda: Sandra Simões

Data: ____ de outubro de 2014

Este questionário pretende traçar um **perfil do aluno inscrito na disciplina de Espanhol**, nomeadamente no que diz respeito às suas intenções/ interesses e à sua aprendizagem da língua.
Trata-se de um questionário **confidencial**. Por isso, não tenhas receio em responder verdadeiramente a todas as questões.

1. Qual é a tua língua materna? _____

➤ Preenche a grelha colocando uma **crux (X)** na opção que melhor corresponde à tua situação.

2. No meu quotidiano, uso o espanhol...

0 = Nunca 1 = Poucas vezes 2 = Algumas vezes 3 = Muitas vezes

	0	1	2	3
em casa.				
com familiares e/ou amigos.				
nas redes sociais.				
quando vou de férias.				
somente nas aulas de Espanhol.				
Outro(s):				

3. Na aula, gosto de aprender espanhol...

0 = Nada 1 = Pouco 2 = Em parte 3 = Totalmente

	0	1	2	3
falando com a professora e com os colegas.				
lendo textos.				
escrevendo textos.				
ouvindo gravações de áudio.				
vendo fotos, vídeos e filmes.				
participando em atividades lúdicas.				
participando em dramatizações, jogos de interpretação de papéis e simulações.				
resolvendo exercícios de gramática.				
Outro(s):				

Anexo 1.1.: Cuestionario aplicado

4. Sinto-me inseguro(a)/ mal quando...

0 = Nunca 1 = Poucas vezes 2 = Algumas vezes 3 = Muitas vezes

	0	1	2	3
tenho de responder às perguntas da professora.				
o professor me corrige à frente dos meus colegas.				
tenho de ir ao quadro resolver um exercício.				
tenho de falar em espanhol.				
tenho de ler em voz alta.				
não entendo a matéria, o exercício ou o que a professora diz.				
trabalho individualmente.				
trabalho em grupo ou a pares.				
Outro(s):				

5. Gosto de trabalhar...

0 = Nada....1= Pouco2 = Em parte3 = Totalmente

	0	1	2	3
sozinho.				
a pares.				
em pequenos grupos.				
em equipas.				
com toda a turma e com a professora.				
Outro(s):				

6. Tenho sentido dificuldades...

0 = Nunca 1 = Poucas vezes 2 = Algumas vezes 3 = Muitas vezes

	0	1	2	3
a compreender o que os outros dizem.				
a compreender textos escritos.				
a falar.				
a escrever.				
Outro(s):				

7. Ao nível da **expressão oral**, as minhas maiores dificuldades devem-se a...

0 = Nunca 1 = Poucas vezes 2 = Algumas vezes 3 = Muitas vezes

	0	1	2	3
não entender o que os outros dizem.				
ter vergonha de falar em público.				
falta de vocabulário.				
ter medo de cometer erros.				
pensar demasiado na gramática e não saber como dizer as coisas corretamente.				

Anexo 1.1.: Cuestionario aplicado

falta de fluidez.				
pronúncia e entoação.				
não conseguir captar a atenção dos outros.				
ter medo da reação dos colegas.				
ter medo da reação da professora.				
desinteresse pelos temas abordados.				
não conseguir reagir e responder rapidamente.				
falta de tempo para falar.				
Outro(s):				

8. Gostaria de melhorar...

0 = Nada 1 = Pouco 2 = Em parte 3 = Totalmente

	0	1	2	3
o vocabulário.				
a gramática.				
a expressão oral.				
a pronúncia e a entoação.				
a compreensão do oral.				
a expressão escrita.				
a compreensão escrita.				

9. Como sou na disciplina?

0 = Nunca 1 = Poucas vezes 2 = Algumas vezes 3 = Muitas vezes

	0	1	2	3
Sou estudioso(a).				
Faço os trabalhos de casa.				
Estou atento(a) na aula.				
Sou participativo(a).				
Respeito os meus colegas.				
Respeito a professora.				
Sou bem comportado(a).				
Sou assíduo.				
Sou pontual.				

10. **Ordena** por ordem de preferência os **temas** que mais gostarias de abordar nas aulas de Espanhol, sendo que **1** é muito e **5** é pouco.

Atores (Teatro, Cinema, Espetáculos).	☐
Políticos e Atualidade.	☐
Autores e Literatura.	☐
Personagens Históricas.	☐
Outro: _____.	☐

11. **Ordena** por ordem de preferência as **atividades** que mais gostarias de desenvolver com a tua turma de Espanhol, sendo que **1** é muito e **5** é pouco.

Peça de teatro.	☐
Entrevistas e questionários.	☐
Leitura expressiva de textos.	☐
Debates sobre temas da atualidade.	☐
Exposições orais sobre a cultura hispânica.	☐

12. Dá sugestões para tornar as aulas de Espanhol mais interessantes e produtivas.

Obrigada pela tua colaboração!



Escola Secundária _____

2014-2015

Disciplina: Espanhol

Ano/ Turma: 10.º D/ E

Mestranda: Sandra Simões

Data: ____ de outubro de 2014

Este questionário pretende traçar um **perfil do aluno inscrito na disciplina de Espanhol**, nomeadamente no que diz respeito às suas intenções/ interesses e à sua aprendizagem da língua.

Trata-se de um questionário **confidencial**. Por isso, não tenhas receio em responder verdadeiramente a todas as questões.

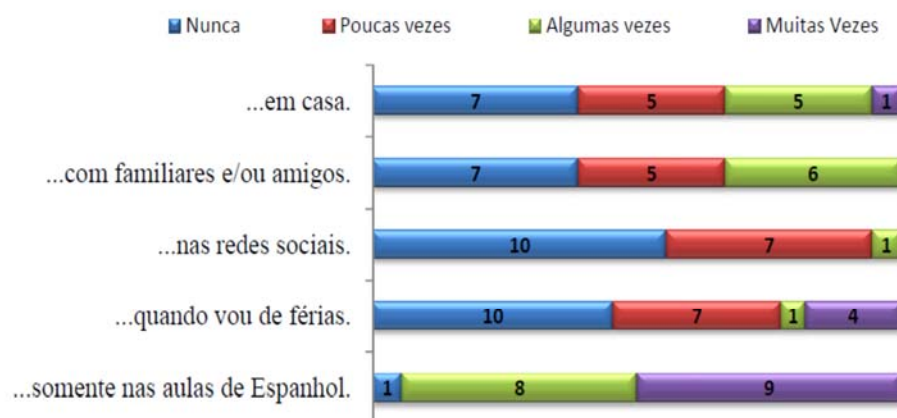
1. Qual é a tua língua materna?

Português:17

Português/ Crioulo:2

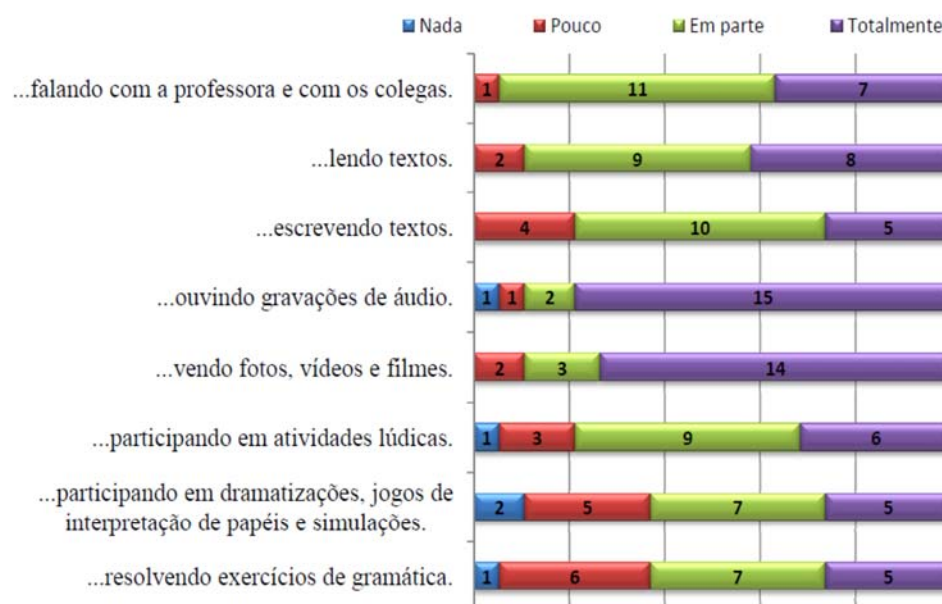
➤ Preenche a grelha colocando uma **cruz (X)** na opção que melhor corresponde à tua situação.

2. No meu quotidiano, uso o espanhol...

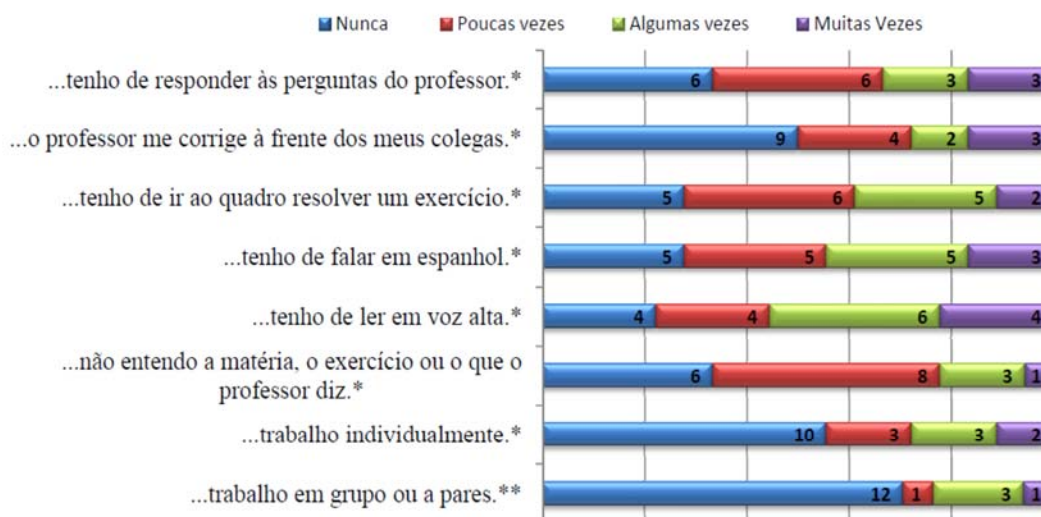


NOTA: Houve um aluno que não respondeu a esta questão.

3. Na aula, gosto de aprender espanhol...



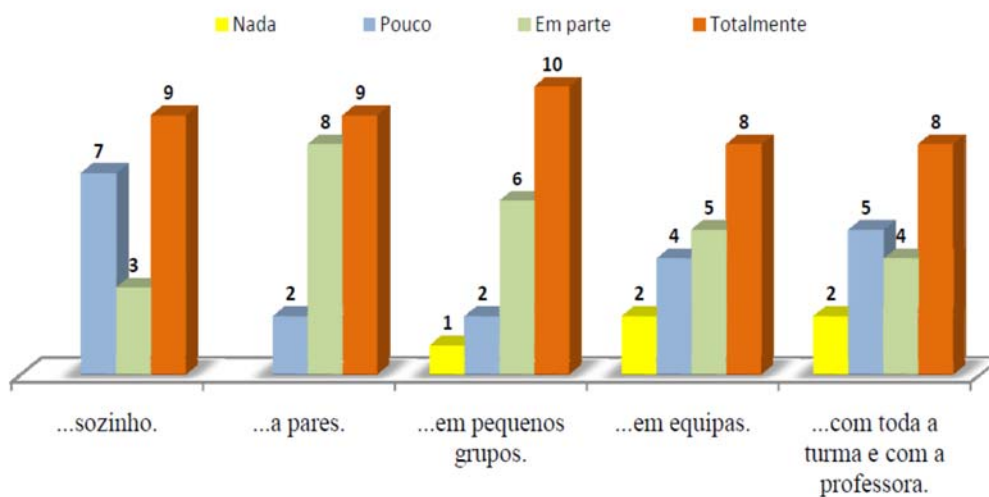
4. Sinto-me inseguro(a)/ mal quando...



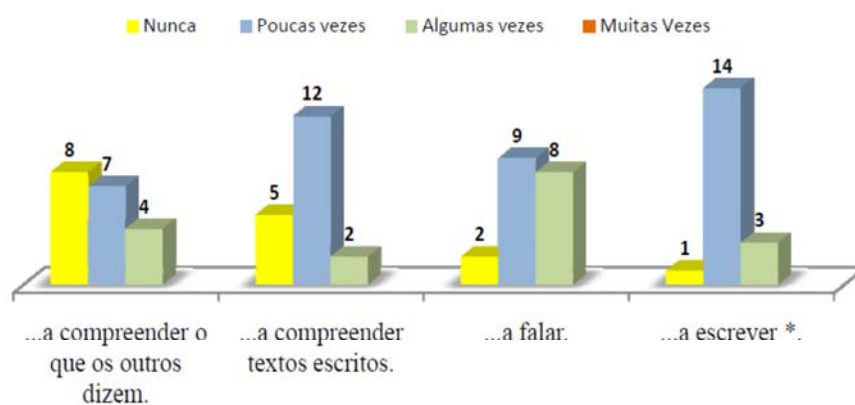
NOTA: * Houve um aluno que não respondeu a esta questão.

** Houve dois alunos que não responderam a este item.

5. Gosto de trabalhar...

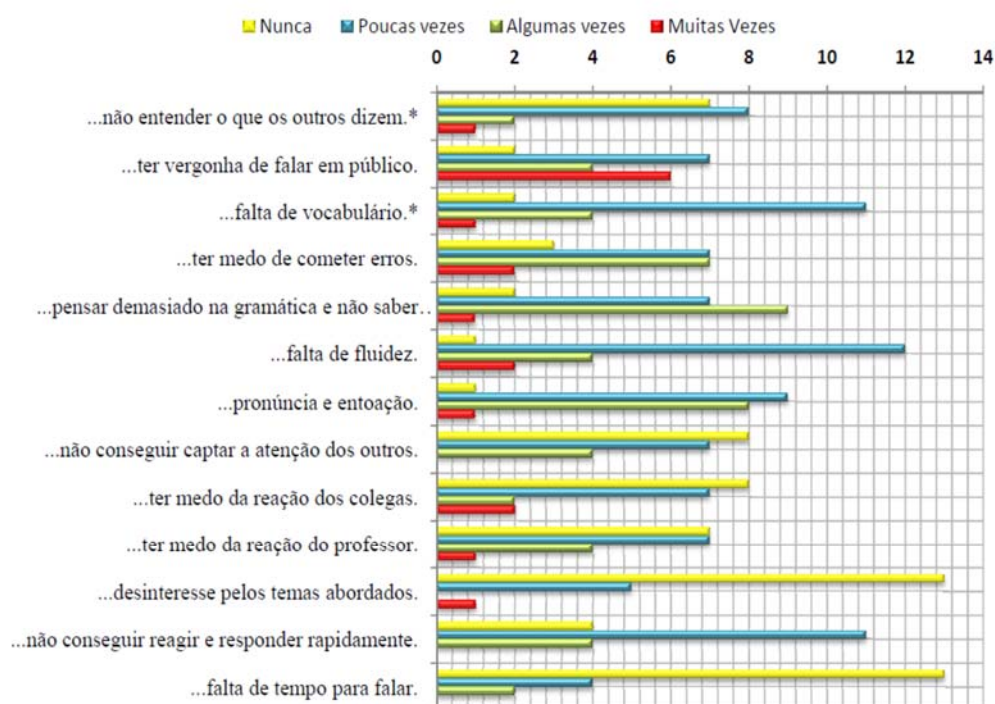


6. Tenho sentido dificuldades...



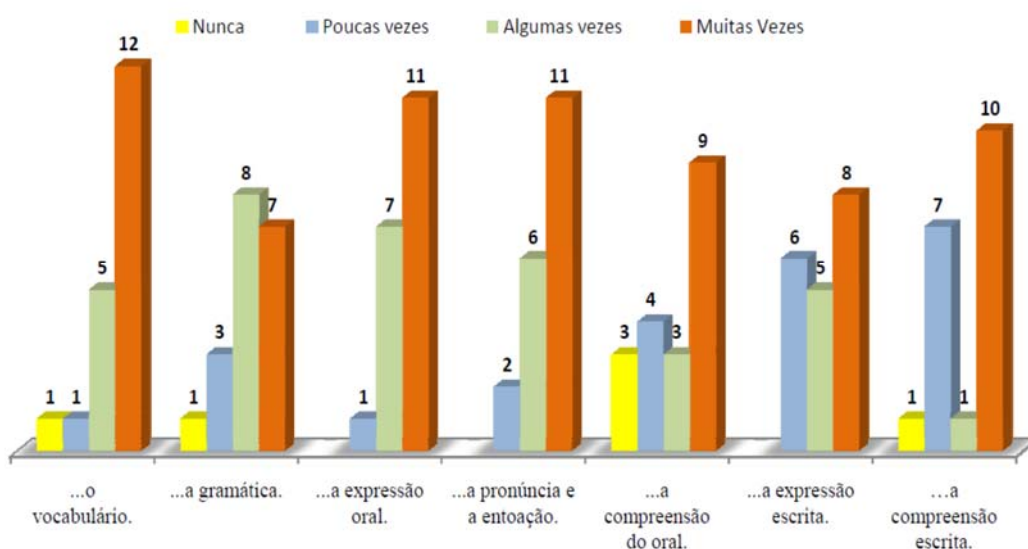
NOTA: *Houve um aluno que não respondeu a este item.

7. Ao nível da **expressão oral**, as minhas maiores dificuldades devem-se a...

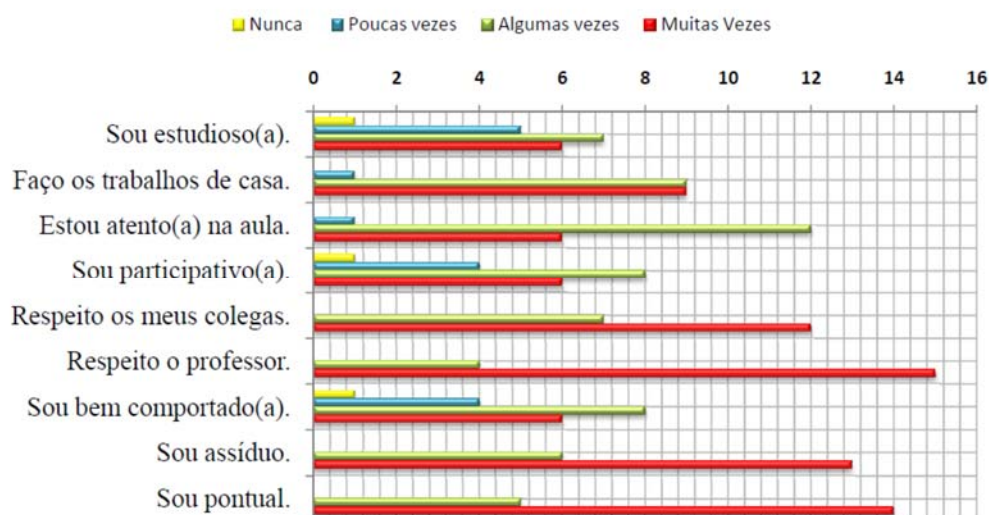


NOTA: *Houve um aluno que não respondeu a este item.

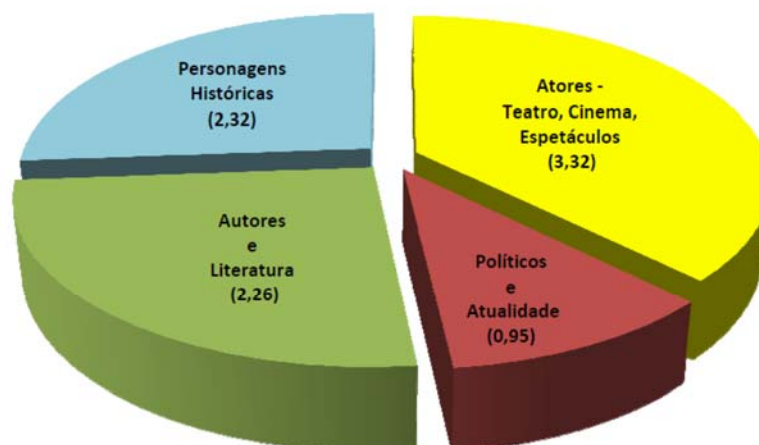
8. Gostaria de melhorar...



9. Como sou na disciplina?



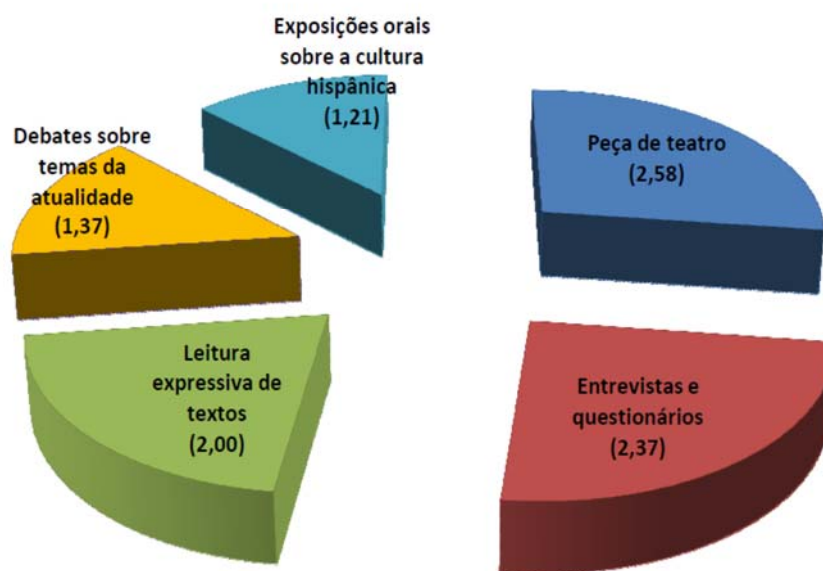
10. **Ordena** por ordem de preferência os **temas** que mais gostarias de abordar nas aulas de Espanhol.



Outro(s) :

Três alunos manifestaram interesse por "música"; dois referiram "cantores" como temas que gostariam de abordar; um destacou "visitas de estudo" e "comida".

11. **Ordena** por ordem de preferência as **atividades** que mais gostarias de desenvolver com a tua turma de Espanhol.



12. Dá sugestões para tornar as aulas de Espanhol mais interessantes e produtivas.

De entre as sugestões apresentadas, destacam-se a realização de atividades lúdicas (1) ou de índole teatral (1), o visionamento de filmes (6), a audição de músicas (2), a abordagem de temas condizentes com os interesses dos alunos (1), o treino da oralidade (1), a leitura de textos que aludam à cultura espanhola (1), a participação em visitas de estudo (2) e a realização de trabalhos de grupo (1). Houve quem referisse que a melhoria do comportamento seria benéfico para o bom andamento das práticas letivas e, ainda, quem destacasse que nada tinha a propor, visto estar satisfeito com as aulas de Espanhol.

Anexo 2 – Materiales elaborados para la intervención didáctica

- 2.1. Portada de la unidad didáctica (p. 149)
- 2.2. Ficha del pre-test / pos-test (p. 150)
- 2.3. Planificación de la secuencia didáctica paso a paso (p. 152)
- 2.4. Ficha de trabajo de la clase 1 (p. 172)
- 2.5. Ficha de trabajo de la clase 2 (p. 178)
- 2.6. Ficha de trabajo de la clase 3 (p. 183)
 - 2.6.1. Juegos de entonación dinamizados (p. 188)
- 2.7. Ficha de trabajo de la clase 4 (p. 190)
- 2.8. Ficha de trabajo de la clase 5 (p. 195)
- 2.9. Ficha síntesis de los principales contenidos gramaticales trabajados (p. 197)
- 2.10. *PowerPoint* de apoyo a las clases impartidas (p. 200)

UNIDAD DIDÁCTICA: ¡EXPRESATE!



EN ESTA UNIDAD VAS A APRENDER A:

- Desarrollar la expresión oral;
- Mejorar la pronunciación y la dicción;
- Valorar la importancia de la entonación en el acto comunicativo;
- Afianzar la identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a las entonaciones enunciativa, interrogativa total y exclamativa;
- Adquirir patrones de entonación propios de determinados estados de ánimo e intenciones;
- Desarrollar la expresividad.

COMO TAREA FINAL VAS A:

Participar en la rueda de prensa de una obra de teatro previamente presentada en clase, interpretando el papel que te va a ser asignado (director, escenógrafo, actor o periodista).

PRE-TEST / POS-TEST

1. Leed, en conjunto, el siguiente poema escénico de Rafael Alberti. Cada uno leerá un verso.

Hacedlo de forma expresiva, adecuando la velocidad y la entonación al ritmo del poema.

EL MATADOR

- Yo soy el Matador.
- Yo soy el toro.
- Vengo a matarte.
- Inténtalo, si puedes.
- Me luciré contigo.
- Inténtalo, si puedes.
- Has sido noble en toda la corrida.
- Has toreado bien hasta ahora. Veremos...
- Serás mi gloria de esta tarde. Vamos.
- He dicho que "veremos".
- Oye el silencio de la plaza. Espera.
- Un silencio de muerte.
- Morirás entre palmas y pañuelos.
- ¿Sabes tú, matador, si eso me gusta?
- El toro muere peleando. Cuádrate.
- Y el matador, a veces.
- ¿Cómo dices?
- Que el matador, a veces, también muere.
- Silencio. ¡Vamos, toro! No me hables.
- El condenado a muerte puede hacerlo.
- La plaza se impacienta.
- Extiende el trapo.
- ¡Eh, toro! ¿Qué te pasa? ¿No me embistes?
- Con una condición: quiero música. Pídela.

-Ya comenzó. ¿No escuchas? ¡Pronto! ¡Arráncate!

-¿Qué es eso? No conozco.

-Un pasodoble. El mío.

-Tú eres mi matador. ¿Cómo te llamas?

-Antonio Lucas, "El Talabartero".

-Mi matador. Mi nombre es "Poca-pena".

-Ya lo sé. Pero ¡vamos! ¡Aquí toro!

-Pienso una cosa, ¿sabes?

-Dila pronto. Ya el público protesta.

-Si te enfadas, me callo. No la digo.

-El público no aguarda. Grita, ruge.

-El público que sabe. Si grita, no me muevo.

-Serás el deshonor de la corrida.

-No me importa. Me llamo "Poca-pena".

-Te echarán al corral por manso. Ya eres bruto.

-¿Manso yo? ¿"Poca-pena"? Bien me has visto.

-¡Hijo de mala madre! ¡Toma! ¡Embiste!

-¿Una patada a mí? Verás ahora.

-¡Toro cobarde! ¡Toro traicionero!

-Vas volando hasta el último tendido. Ya no tienes muleta. Ya no tienes espada. Ya te tengo a mis pies, doblado de rodillas. ¡Eh, matador, embiste! Eres el toro. Hazlo alegre y con arte, como animal de casta y de los bravos. ¡Un nuevo pasodoble, Presidente! Baja el testuz, no embistas a las nubes. Pásame tus agujas a la altura del corazón. Quiero ceñirme tanto, que toro y matador parezcan uno.

-¡Un momento, un momento, "Poca-pena"!

-No hay momento. Perfilate. Vas a morirte de mi misma muerte. Vas a sentir tu espada hasta la empuñadura. Vas a morder la arena sin puntilla. No es lo mismo ser toro que torero. ¡Qué gran faena! ¡Olé, grita la plaza! Vuelta al ruedo. ¡El delirio! ¡Las orejas, las medias rosa, el corbatín granate, y las luces del traje, como premio! Cascabeles de plata y banderines, las mulillas te arrastran en redondo. Tu desnudo de sangre va escribiendo una rúbrica roja por la arena. ¡Más música, más música, más música! ¡Era el mejor torero que he matado!

Rafael Alberti

PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA PASO A PASO

Clase 1: ¡Qué relato salvaje!

Lecciones n.º 91 y 92 (90 minutos)	15 de enero de 2015
Sumario: Unidad didáctica: ¡Exprésate! Actividad de evaluación diagnóstica (pre-test). Explotación de la película argentina <i>Relatos Salvajes</i>. Rasgos característicos del acento argentino: el voseo. Letras y sonidos del español – la práctica de la pronunciación.	

Inicio de la clase

Tras los saludos, la profesora abre las lecciones y escribe la fecha, mientras los alumnos organizan sus materiales. Les dice, después, que van a empezar una nueva unidad didáctica, ¡Exprésate!, y, al distribuirles la portada de dicha unidad, les informa sobre los objetivos que deberán lograr y la tarea final que tendrán que realizar (**Tiempo previsto:** ±9 min.).

Actividad 1	
Actividad de comunicación introductoria (Ficha 1 – ejercicio 1)	Destrezas: comprensión visual; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±6 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de interpretar imágenes, haciendo conjeturas sobre el tema de la película <i>Relatos Salvajes</i> .	

Con el objetivo de motivar a los discentes, les dice que la temática de la presente unidad didáctica resultó del análisis de los cuestionarios previamente rellenos por el alumnado, que escogió tratar un tema que se centrara sobre los actores. Por eso, las lecciones de ese día serán dedicadas al cine.

Al distribuirles la **Ficha 1**, ¡Qué relato salvaje!, les presenta el cartel de la más reciente película del director argentino Damián Sziffrón y les pide que imaginen cuál será su tema. Mientras lo hace, escribe en la pizarra expresiones como *Creo que*, *Para mí*, *En mi opinión*, etc., a fin de ayudarles a expresar correctamente sus opiniones.

Actividad 2	
Actividad de comunicación (Ficha 1 – ejercicio 2)	Destrezas: comprensión audiovisual; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±6 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de interpretar documentos audiovisuales, reforzando o reformulando sus conjeturas sobre el tema de la película.	

Les pasa, después, el *tráiler* (<https://www.youtube.com/watch?v=xdv6luCTso0>) de dicha película y les pregunta si siguen imaginando lo mismo, o no, y por qué.

Actividad 3	
Actividad de comunicación (Ficha 1 – ejercicio 3)	Destrezas: comprensión auditiva; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±4 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de seguir una audición, comprendiendo globalmente el discurso del locutor, para, de ese modo, comprobar la veracidad de las conjeturas que ha hecho.	

Les propone, entonces, que escuchen lo que dijo el director Damián Sziffrón sobre *Relatos Salvajes* (<https://www.youtube.com/watch?v=TylyxwUp6Ts>) y les pregunta si se han quedado sorprendidos, o no, y por qué.

Actividad 4	
Actividad de comunicación (Ficha 1 – ejercicio 4)	Destrezas: expresión escrita; interacción oral. Agrupamientos: parejas; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±8 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de intuir una de las seis historias que integran la película.	

A continuación, la docente pide a los discentes que, en parejas, visionen, una vez más, el *tráiler* de *Relatos Salvajes* e intenten adivinar una de las seis historias que integran la película.

Actividad 5	
Actividad de comunicación (Ficha 1 – ejercicio 5)	Destrezas: comprensión visual/ lectora; interacción oral. Agrupamientos: parejas; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±5 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de asociar imágenes de la película a sus respectivos enredos para, así, descubrir cada una de las seis historias que integran <i>Relatos Salvajes</i> .	

Aún en parejas, los alumnos tendrán que relacionar seis imágenes (y sus respectivas leyendas) con los resúmenes de cada una de las seis historias independientes que integran la película para, de ese modo, descubrir el enredo de todos los relatos dirigidos por Damián Szifrón. En seguida, se hace la puesta en común.

Actividad 6	
Actividad de comunicación (Ficha 1 – ejercicio 6)	Destrezas: comprensión audiovisual; expresión escrita; interacción oral. Agrupamientos: parejas; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±10 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de seguir una grabación audiovisual, comprendiendo globalmente las respuestas de los entrevistados, para, de ese modo, intuir las cuestiones planteadas por los entrevistadores.	

A continuación, les pasa un extracto de la rueda de prensa de *Relatos Salvajes* en el Festival Internacional de Cine de San Sebastián (<https://www.youtube.com/watch?v=CBts-mpISxY>), en el que solamente se oyen las respuestas dadas por el productor, el director y dos actores, y no las preguntas hechas por los periodistas. De ahí que pida a los alumnos que, en parejas, intenten adivinar qué cuestiones se habrán planteado a los intervinientes, siendo que, si es necesario, se repite el visionado del fragmento audiovisual.

Oídas algunas respuestas, la profesora escribe en la pizarra ejemplos de posibles preguntas planteadas por los periodistas, llamando la atención sobre la necesidad de acentuar los pronombres interrogativos (por ejemplo: ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuál?, ¿Qué?).

Actividad 7	
Actividad de comunicación (Ficha 1 – ejercicios 7.1 y 7.2)	Destrezas: comprensión lectora; expresión escrita; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±10 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de leer, comprendiendo globalmente el contenido del texto, así como posicionarse crítica y personalmente con respecto a lo que lee.	

Posteriormente, se procede a la lectura en voz alta de un texto, *¿Y quién no lo ha pensado?* (adaptado de varios textos publicados en *El País*), hecha por tres o cuatro alumnos.

Terminada la lectura, se aclara algún léxico y se explota el texto, a través de la respuesta a un conjunto de cuestiones, a saber: *Según el texto, hay que ser un*

marciano para no identificarse con alguno de los personajes de la película. Así, ¿con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué?/¿Te parece que Relatos Salvajes refleja la naturaleza humana? Justifica tu respuesta.

Cumple señalar, en lo que atañe a esta actividad, que lo que se pretende es que el alumnado, más que hacer un simple ejercicio de comprensión lectora, se posicione crítica y personalmente con respecto a lo que lee.

Actividad 8	
Actividad de apoyo lingüístico (Ficha 1 – ejercicio 7.3 y 7.4)	Destrezas: interacción oral; expresión oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±15 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de pronunciar correctamente algunos fonemas consonánticos del español, al mismo tiempo que comprende los contextos de ocurrencia fonemáticos que influyen en la relación establecida entre grafías y sonidos.	

Deteniéndose en el hecho de que el texto haga referencia a un actor argentino (Leonardo Sbaraglia) que, al haber estado trabajando en la península, tuvo que aprender el acento español, un aprendizaje que, para él, no fue fácil, la docente pregunta a los alumnos cuáles son las consonantes que más les cuesta pronunciar.

Les pasa, después, una grabación en la que se pronuncian los fonemas consonánticos que suelen ofrecer mayores dificultades a los hablantes portugueses (por ejemplo: /b/, /ɲ/, /ɾ/, /r/, /tʃ/, /θ/, /x/, /g/, /k/) y les pide que repitan lo que escuchan, al mismo tiempo que observan un recuadro en el que se presentan los contextos de ocurrencia fonemáticos que influyen en la relación establecida entre grafías y sonidos (por ejemplo: la letra **g** (delante de *a, o, u* y consonante) y el dígrafo **gu** (delante de *e, i*) como representaciones gráficas del fonema velar sonoro /g/ ≠ las letras **j** y **g** (delante de *e, i*) como representaciones gráficas del fonema velar sordo /x/).

Después de analizado, con detenimiento, dicho recuadro, se propone a los alumnos que practiquen su pronunciación mediante trabalenguas, los cuales deberán intentar decir rápido y sin equivocaciones (por ejemplo: *Un viejo de Badajoz tenía un badajo viejo/ Un día bajó abajo y subió el badajo/ Siendo el viejo de Badajoz más viejo que el badajo*).

Actividad 9	
Actividad de apoyo lingüístico (Ficha 1 – ejercicio 7.5)	Destrezas: comprensión lectora; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±8 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de reconocer el voseo como uno de los rasgos característicos del acento argentino.	

A continuación, la profesora pide a los discentes que se detengan en la frase destacada del texto previamente leído, en la que se transcribe un enunciado oral proferido por el actor argentino Leonardo Sbaraglia.

Precisando el concepto de "acento idiomático", que define como el conjunto de hábitos articulatorios que indica la procedencia geográfica o sociocultural de los hablantes, la docente hace referencia a la variedad del español en el mundo en cuanto a la articulación de los sonidos y les ofrece como ejemplo el acento argentino. Después, les pide que intenten identificar algún rasgo característico del habla argentino, siendo que, durante la corrección del ejercicio, les explica, en líneas generales, en qué consiste el voseo.

Cierre de la clase

Al final, la profesora pide a los alumnos que reflexionen sobre el trabajo desarrollado a lo largo de la sesión y que propongan los sumarios de las lecciones. Escribe en la pizarra sus sugerencias, les da tiempo para que las copien para sus cuadernos y se despide del alumnado (**Tiempo previsto:** ±9 min.).

Clase 2: ¡Pero qué dices!

Lecciones n.º 93 y 94 (90 minutos)	19 de enero de 2015
Sumario: Expresar intereses, sentimientos y emociones. Mostrar desacuerdo e indignación en diferentes registros. La importancia de los elementos paralingüísticos, kinésicos y proxémicos en el acto comunicativo – el doblaje de una escena de <i>Aquí no hay quien viva</i> .	

Inicio de la clase

Tras los saludos, la profesora abre las lecciones y escribe la fecha, mientras los alumnos organizan sus materiales. Les recuerda, después, lo que han tratado en la última clase y, al hacer referencia a la temática de *Relatos Salvajes*, les dice que es precisamente la falta de comunicación lo que hace que los personajes de la película pierdan los estribos y crucen la línea que divide a la civilización del mundo primitivo (**Tiempo previsto:** ±5 min.).

Actividad 1	
Actividad de apoyo lingüístico (Ficha 2 – ejercicios 1 y 1.1)	Destrezas: interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±10 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de expresar sus intereses, sentimientos y emociones, utilizando correctamente las estructuras gramaticales adecuadas.	

Mientras lo dice, les distribuye la **Ficha 2**, *¡Pero qué dices!*, cuyo ejercicio número 1 presenta un conjunto de verbos o expresiones que permiten expresar sentimientos y emociones (por ejemplo: *molestar*, *detestar*, *apasionar*, *irritar*, etc.). Después de pedirles que identifiquen qué tipo de emociones, positivas o negativas, expresan dichos verbos o expresiones, la docente les ofrece una serie de situaciones (por ejemplo: *la gente mentirosa*, *hablar en público*, *los exámenes*, etc.) y les pregunta qué sentimientos les provocan. El objetivo es que el alumnado se sirva de los verbos o expresiones previamente presentados, utilizándolos para expresar sus intereses, sentimientos y emociones, al mismo tiempo que se familiariza con su estructura.

Oídas algunas de las respuestas de los discentes, la profesora explica que la mayoría de los verbos o expresiones que, como *encantar*, sirven para expresar intereses, sentimientos y emociones pueden funcionar con las siguientes estructuras, que registra en la pizarra: *Me encanta el verano* (+ SUSTANTIVO SINGULAR); *Me encantan los dulces* (+ SUSTANTIVO PLURAL); *Me encanta vivir aquí* (+ INFINITIVO). Añade, aún, que con todos esos verbos es necesario usar los

pronombres personales de objeto indirecto *me/te/le/nos/os/les*, puesto que el sujeto gramatical del verbo es la cosa o acción que produce el sentimiento.

Actividad 2	
Actividad de apoyo lingüístico (Ficha 2 – ejercicios 2 y 2.1)	Destrezas: comprensión lectora; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±10 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de expresar desacuerdo e indignación en diferentes registros, utilizando correctamente las estructuras adecuadas.	

A continuación, les pide que lean distintos diálogos en los que un interviniente, César, muestra desacuerdo con lo que le dicen diferentes personas (ejercicio del manual *Aula Internacional 3 – Curso de Español*, p. 60). Mientras los leen, los alumnos deberán subrayar los recursos usados por César, intentando, después, explicar cómo funcionan.

Mientras tanto, se hace la puesta en común y la docente, sirviéndose de una proyección, enumera (y ejemplifica) algunas maneras de expresar desacuerdo (por ejemplo: repetir, en forma de pregunta, lo que ha dicho el interlocutor; retomar, en forma de pregunta, solo una parte del enunciado; formular preguntas con *qué* y con *cómo*; utilizar determinadas expresiones coloquiales como *¡Pero qué dices!* y *¡Qué va!*, etc.).

Con el objetivo de averiguar si han comprendido sus explicaciones, la profesora acusa a los alumnos de que participan poco en clase y les pide que reaccionen a su reproche.

Actividad 3	
Actividad de comunicación (Ficha 2 – ejercicios 3 y 3.1)	Destrezas: comprensión auditiva; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±10 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de expresar desacuerdo e indignación, utilizando no sólo las estructuras adecuadas, sino también un tono ajustado.	

Les pasa, después, una audición en la que se reproducen tres pequeñas discusiones, cada una de ellas en dos versiones diferentes, y les pide que anoten, en cada versión, el grado de enfado (mucho o poco) de la persona que responde (pistas 24, 25 y 26 del CD que acompaña al manual *Aula Internacional 3 – Curso de Español*). El objetivo es que los alumnos comprendan que la expresión de desacuerdo no depende

solamente de la utilización de determinadas expresiones, sino también del tono que utilizamos al decirlas. De ahí que, corregido el ejercicio, la docente pida a los alumnos que reaccionen a los diferentes reproches que les va a dirigir (por ejemplo: *Siempre llegas tarde a la clase. / Siempre comes chicle en clase. ¿No sabes que está prohibido? / ¿Por qué no haces nunca los deberes? / Silencio, por favor. Siempre estás hablando en clase. / ¿Por qué no prestas atención en clase? / Deberías venir a la clase con un diccionario.*), prestando especial atención a la entonación.

Actividad 4	
Actividad de comunicación (Ficha 2 – ejercicio 4)	Destrezas: comprensión auditiva; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±6 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de seguir una audición musical, comprendiendo globalmente el mensaje oído, para, de ese modo, hacer conjeturas sobre el modo cómo se llevan los personajes de una serie de televisión española (<i>Aquí no hay quien viva</i>).	

Posteriormente, la profesora les pasa el genérico de *Aquí no hay quien viva* (<https://www.youtube.com/watch?v=1FN6Gh0YA2w>), una serie de televisión española que narra la peculiar vida de una comunidad de vecinos, y, al pedirles que se fijen en la letra de la música, les pregunta si creen que los personajes se llevan bien o mal, y por qué.

Durante la corrección del ejercicio, caso los alumnos muestren dificultades en la comprensión del material auditivo, la docente proyectará la letra de la canción.

Actividad 5	
Actividad de comunicación (Ficha 2 – ejercicios 4.1 y 4.2)	Destrezas: comprensión audiovisual/ visual; interacción oral. Agrupamientos: conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±10 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de reconocer la importancia de los elementos kinésicos y proxémicos, que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales.	

A continuación, les pasa un fragmento (<https://www.youtube.com/watch?v=FeSCydCCwV8>) de dicha serie (hasta el minuto 1' 30'') y les pregunta qué es lo que ocurre. Se prosigue, después, con el visionado de la escena (hasta el minuto 2' 21''), pero ahora sin sonido, y les pregunta si son capaces de intuir lo que dicen los personajes y, si sí, por qué.

El objetivo es que los alumnos comprendan que comunicamos no sólo con la voz, sino con todo el cuerpo, lo que implica el conocimiento y la utilización incluso de

signos y sistemas de comunicación no verbal. De ahí que, a través del análisis de dicho fragmento, la profesora llame la atención sobre la expresividad física de los españoles, lo que queda reflejado en los gestos, maneras, posturas, distancias interpersonales y contacto físico de los personajes, resultado del hecho del español ser una lengua de contacto. Así hace referencia a la importancia de los elementos kinésicos y proxémicos, que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales.

Actividad 6	
Actividad de comunicación (Ficha 2 – ejercicios 4.3, 4.4 y 4.5)	Destrezas: comprensión visual; expresión escrita/oral. Agrupamientos: grupos de 5 elementos. Tiempo previsto: ±34 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de escribir un diálogo para una escena previamente visionada y que lo interprete expresivamente, adecuando su entonación a la interpretación física de los actores.	

Posteriormente, se forman grupos de 5 elementos y, en conjunto, se repite el visionado sin sonido del último fragmento (1' 31'' – 2' 21''), al mismo tiempo que se ofrecen algunos fotogramas de dicha escena, a fin que los alumnos fácilmente identifiquen los momentos-llave de las interacciones. Se les pide, después, que escriban un diálogo para dicho fragmento, siendo que el texto escrito deberá ajustarse al movimiento de la boca de los actores, así como a sus gestos. Para ayudarles, se les informa, desde luego, del orden de las réplicas de los diferentes personajes.

Mientras los alumnos realizan la actividad, la profesora se desplaza por el aula, ofreciendo su ayuda a los distintos grupos de trabajo.

Concluida la tarea, se escoge un grupo para hacer el doblaje de la escena y se intenta que los discentes sean lo más expresivos posibles y que adecuen su entonación a la interpretación física de los actores.

A continuación, se comentan los trabajos presentados y se visualiza integralmente la escena original (hasta el minuto 3' 28''), ahora con sonido, comparándola con el doblaje hecho por el alumnado.

Cierre de la clase

Al final, la profesora pide a los alumnos que reflexionen sobre el trabajo desarrollado a lo largo de la sesión y que propongan los sumarios de las lecciones. Escribe en la

pizarra sus sugerencias, les da tiempo para que las copien para sus cuadernos y se despide del alumnado (**Tiempo previsto:** ± 5 min.).

Clase 3: No me gusta tu tono

Lecciones n.º 95 y 96 (90 minutos)	20 de enero de 2015
Sumario: La curva de entonación como parte del discurso: - patrones melódicos propios de la enunciación, la interrogación total y la exclamación; - patrones de entonación propios de determinados estados de ánimo e intenciones. El ritmo, las pausas y el tiempo en la lengua hablada – la lectura expresiva del monólogo teatral <i>Manos</i>, de Gustavo Montes.	

Inicio de la clase

Tras los saludos, la profesora abre las lecciones y escribe la fecha, mientras los alumnos organizan sus materiales. Les recuerda, después, lo que han tratado en la última clase, deteniéndose especialmente en la importancia de valorar la entonación en el acto comunicativo (**Tiempo previsto: ±5 min.**).

Actividad 1	
Actividad de apoyo lingüístico (Ficha 3 – ejercicios 1 y 1.1)	Destrezas: comprensión lectora; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±5 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de comprender que la puntuación cambia el significado de los textos.	

Mientras lo hace, les distribuye la **Ficha 3**, *No me gusta tu tono*, cuyo ejercicio número 1 presenta un conjunto de tres frases (enunciativa, exclamativa e interrogativa) con la siguiente secuencia de palabras: “tienes que hacerlo bien”. Al pedirles que las observen (*Tienes que hacerlo bien. / ¿Tienes que hacerlo? ¡Bien! / ¿Tienes que hacerlo bien?*), les pregunta, después, qué es lo que hace que los mensajes sean distintos.

El objetivo es que el alumnado reconozca que hay que saber interpretar y utilizar los signos de puntuación para leer con fidelidad un mensaje escrito o para expresar de forma escrita lo que se piensa.

Actividad 2	
Actividad de apoyo lingüístico (Ficha 3 – ejercicios 2, 2.1 y 2.2)	Destrezas: comprensión auditiva/ visual; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±15 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz no sólo de comprender la relación establecida entre los signos de puntuación y las curvas de entonación, sino también de identificar los patrones melódicos correspondientes a las entonaciones enunciativa, interrogativa total y exclamativa, los cuales suelen coincidir con la expresión de determinados estados de ánimo e intenciones.	

A continuación, les pide que escuchen tres frases, cuya secuencia de palabras es “el agua cubría las calles”, siendo que la primera es interrogativa (*¿El agua cubría las calles?*), la segunda es enunciativa (*El agua cubría las calles.*) y la tercera es exclamativa (*¿El agua? ¡Cubría las calles!*). Al preguntarles si las frases les han sonado igual, intenta que digan qué es lo que hace que los mensajes oídos sean distintos, siendo que lo que se pretende es que los alumnos comprendan que la puntuación indica la entonación que corresponde a un texto escrito y que, por lo tanto, hay una relación entre los signos de puntuación y las curvas de entonación. De ahí que les pida que, fijándose en las curvas de entonación presentadas, identifiquen el orden en que se han dicho las frases, siendo que se repite la lectura de las frases hasta que los alumnos consigan relacionarlas con sus respectivas curvas entonativas. Al hacerse la puesta en común, la profesora, sirviéndose de una proyección, explica los patrones melódicos propios de la enunciación (*en las frases enunciativas, al hacer las curvas, se distinguen tres partes fundamentales: una primera ascendente, en que sube el tono de voz, normalmente hasta la primera sílaba acentuada; una segunda de mantenimiento, en la que se mantiene el tono de voz, con variaciones ascendentes y descendentes, según la complejidad y duración de la frase; y una tercera de descenso, en la que la voz baja de tono, normalmente a partir de la última sílaba acentuada*), la interrogación total (*cuando la pregunta implica una respuesta afirmativa o negativa, el tono de voz sube*) y la exclamación (*en las frases exclamativas ni sube ni baja la línea de la curva, aunque se mantiene en un tono más alto que en el de cualquier frase enunciativa*). Añade, aún, que es posible establecer relaciones entre algunos patrones de entonación y determinados estados de ánimo e intenciones: la curva de entonación de las interrogativas totales suele expresar incertidumbre, al paso que la curva de entonación de las oraciones exclamativas suele expresar enfado o sorpresa.

Actividad 3	
Actividad de comunicación (Ficha 3 – ejercicios 3 y 3.1)	Destrezas: comprensión auditiva; expresión oral. Agrupamientos: conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±8 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de jugar con las posibilidades de entonación de un mismo enunciado, desarrollando su expresividad.	

Después de certificarse de que los alumnos han comprendido que un mismo enunciado puede expresar significados diferentes, según el tono utilizado, la

profesora les propone un juego, en el que los discentes, no obstante las diferentes situaciones presentadas, deberán decir una sola frase, *¡Está nevando!*, jugando con las posibilidades de entonación de dicho enunciado (por ejemplo: *con fastidio, con alegría maliciosa, con alivio, con alegría infantil, con nostalgia, etc.*). Durante el juego, la docente les anima a que sean expresivos y les sirve de modelo, si lo considera oportuno.

Actividad 4	
Actividad de comunicación (Ficha 3 – ejercicios 4 y 4.1)	Destrezas: comprensión lectora; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±7 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de adecuar enunciados a los contextos en que se producen.	

A continuación, la profesora subraya que, para que no se produzcan malentendidos en el acto comunicativo, hay que saber adecuar los enunciados a los contextos en que se emiten. Les presenta, después, dos recuadros: uno contiene diferentes expresiones (por ejemplo: *¡Que pases/pase un buen día en la compañía de los tuyos/suyos!*; *Que seáis/sean muy felices.*; *Te/le acompaño en el sentimiento.*), otro distingue tres situaciones distintas (*cumpleaños, funeral y boda*). El objetivo es que el alumnado piense qué es lo que diría en cada una de las situaciones, relacionando, después, las expresiones con los eventos en los que podrán emitirse.

Al hacerse la corrección del ejercicio, la docente llama la atención sobre las diferentes formas de tratamiento utilizadas en algunas de las expresiones presentadas (por ejemplo: *¡Que pases/pase un buen día en la compañía de los tuyos/suyos!*), lo que refleja distintos registros discursivos (informal y formal, respectivamente).

Actividad 5	
Actividad de comunicación (Ficha 3 – ejercicio 4.2)	Destrezas: comprensión auditiva; expresión oral. Agrupamientos: conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±10 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de emitir enunciados inadecuados con una entonación acorde con la situación presentada, es decir, un funeral.	

A fin que los alumnos comprendan que, además de saber adecuar enunciados a los contextos en que se producen, hay que entonar bien, para que quien nos escuche pueda entender con corrección nuestro mensaje y no se produzcan, por lo tanto, malentendidos, la docente les propone otro juego, *Un funeral de muerte*. El objetivo

es que los discentes, estableciendo asociaciones entre palabras, construyan una frase, que la emitan con diversas emociones (por ejemplo: *con rabia, amor, histeria, etc.*) y que, finalmente, cuando la clase se convierta en un velorio, la entonen como si estuvieran dando el pésame al viudo o a la viuda, que responderá a las condolencias únicamente pronunciando su propio enunciado.

Actividad 6	
Actividad de comunicación (Ficha 4 – ejercicios 5, 5.1 y 5.2)	Destrezas: comprensión lectora; expresión escrita/ oral; interacción oral. Agrupamientos: parejas; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±15 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de definir un contexto para un pequeño diálogo presentado, que deberá interpretar, a través de la entonación y del ritmo, teniendo en cuenta el análisis que ha hecho.	

Posteriormente, el alumnado se agrupa en parejas y elige uno de los cinco diálogos presentados, los cuales mezclan frases enunciativas, interrogativas y exclamativas. Teniendo en cuenta que se trata de diálogos descontextualizados, los alumnos deberán imaginar que son pequeñas obras de teatro y, al contestar a un conjunto de preguntas (a saber: *¿Quiénes están hablando? / ¿Cuál es la relación entre ellos? / ¿De qué pueden estar hablando? / ¿Qué es lo que dicen? / ¿Qué emociones muestran?*), deberán definir el contexto en el que se producen dichas conversaciones. De acuerdo con el análisis hecho, cada pareja lee su diálogo expresivamente, prestando especial atención a la entonación y al ritmo, a fin de expresar estados de ánimo e intenciones y dar, por lo tanto, un significado a dichas conversaciones. Dicen, aún, lo que han contestado a las diferentes preguntas planteadas. Al final, se comentan las lecturas y se verifica si los demás compañeros consideran que las interpretaciones oídas reflejan el contexto previamente definido por cada grupo, o no, y por qué.

Actividad 7	
Actividad de comunicación (Ficha 3 – ejercicio 6)	Destrezas: comprensión lectora; expresión lectora/ oral. Agrupamientos: conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±20 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de, en conjunto, leer expresivamente un texto dramático, trabajando el ritmo, las pausas y el tiempo, a fin de interpretar los sentimientos y emociones del personaje.	

Para finalizar, la docente les propone un último desafío, es decir, la lectura conjunta de un texto teatral de Gustavo Montes, *Manos*. Cada alumno va a leer una frase, debiendo ser lo más expresivo posible, a fin de interpretar los sentimientos y emociones del personaje.

Se hacen varias tentativas, de modo que el alumnado se familiarice con la estructura textual y comprenda los elementos-llave descritos para, a partir de ahí, trabajar el ritmo, las pausas y el tiempo, apropiándose cada vez más del monólogo. Así desarrollará su expresividad lectora, puesto que lo que se pretende es que su manera de decir el texto sea capaz de dar vida al personaje creado por aquel dramaturgo español.

Hecha la lectura conjunta, y si hay tiempo, la profesora ofrece a los discentes la posibilidad de oír una interpretación de dicho texto dramático, hecha por sí misma.

Cierre de la clase

Al final, la profesora pide a los alumnos que reflexionen sobre el trabajo desarrollado a lo largo de la sesión y que propongan los sumarios de las lecciones. Escribe en la pizarra sus sugerencias, les da tiempo para que las copien para sus cuadernos y se despide del alumnado (**Tiempo previsto: ±5 min.**).

Clase 4: ¡Qué crimen!

Lecciones n.º 97 y 98 (90 minutos)	22 de enero de 2015
Sumario: Profesiones del mundo del teatro (director, escenógrafo y actor) y respectivas funciones. Trabajos de grupo – el análisis dramático y la dramatización de microrrelatos incluidos en <i>Crímenes Ejemplares</i>, de Max Aub.	

Inicio de la clase

Tras los saludos, la profesora abre las lecciones y escribe la fecha, mientras los alumnos organizan sus materiales. Les recuerda, después, lo que han tratado en la última clase y, deteniéndose especialmente en la interpretación que, en conjunto, han hecho de un monólogo teatral (*Manos*, de Gustavo Montes), subraya la importancia de trabajar el ritmo, las pausas y el tiempo, a fin de desarrollar la expresividad lectora/ oral. Mientras lo hace, les distribuye la **Ficha 4, ¡Qué crimen! (Tiempo previsto: ±5 min.)**.

Actividad 1	
Actividad de comunicación introductoria (Ficha 4 – ejercicios 1 y 1.1)	Destreza: comprensión audiovisual; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±5 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de seguir una grabación de una escena teatral, comprendiendo globalmente el mensaje oído.	

Después de informarles de que *Crímenes Ejemplares* es el título de un libro de Max Aub en el que se incluyen supuestas confesiones de asesinos, la docente les pasa un vídeo que reproduce la interpretación que hizo el actor José Lifante de uno de esos microrrelatos (https://www.youtube.com/watch?v=cysLP4g_IDk). Al final, les pregunta quién ha matado al asesino (su yerno) y por qué lo ha hecho (porque pegaba a su mujer, que era, por tanto, hija del asesino).

Actividad 2	
Actividad de comunicación (Ficha 4 – ejercicio 2)	Destrezas: comprensión auditiva/ lectora; interacción oral. Agrupamientos: individual; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±20 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de seguir discursos orales (y escritos), comprendiendo globalmente los mensajes oídos (y leídos), al mismo tiempo que vaya contagiándose de la expresividad de dichos textos.	

A continuación, les pide que escuchen otras cinco confesiones, cuyas transcripciones les faculta, siendo que, mientras lo hacen, deberán identificar los motivos de los asesinatos. Cumple señalar que dichas grabaciones, proferidas con una entonación y un tono expresivo, ayudarán a que los alumnos capten el sentido de los textos y harán que ellos vayan contagiándose de esa expresividad.

Realizadas las audiciones y aclarado el significado del vocabulario desconocido, se comenta el sentido de los textos (*ironía, humor, exageración, absurdo*, etc.).

Actividad 3	
Actividad de comunicación (Ficha 4 – ejercicios 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 4, 5 y 6)	Destrezas: interacción oral; expresión escrita / oral. Agrupamientos: grupos de cuatro elementos; conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±55 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de trabajar colaborativamente a fin de escenificar un microrrelato de <i>Crímenes Ejemplares</i> , el cual presentará en clase, teniendo en cuenta el análisis dramático que ha hecho del enredo, del perfil de los personajes y del espacio escénico, entre otros aspectos.	

A continuación, les pide que formen grupos de cuatro elementos. El objetivo es que imaginen que hacen parte de una Compañía de Teatro que va a llevar a la escena uno de esos microrrelatos, por lo que deberán elegir no sólo el nombre del grupo y el texto que más les guste, sino también sus funciones en la compañía: director, escenógrafo y actores. Más de un grupo podrá asumir la misma escena, puesto que la interpretación de la lectura y el resultado de la preparación del texto serán distintos.

Para ayudarles, se les propone que relacionen dos columnas para que, de ese modo, descubran qué es lo que hacen, de hecho, dichos profesionales (a saber: *el director es el profesional que asegura que todos los aspectos concretos del montaje, incluyendo la interpretación de los actores, estén acorde con su visión de la obra; el escenógrafo es la persona responsable del marco escénico, es decir, decorados, vestuario, efectos de sonido y luz; y los actores son los que interpretan los personajes a través de palabras, entonaciones, manejo escénico y movimientos*).

Definido el nombre de la compañía, las funciones de los cuatro discentes y, aún, el texto que van a dramatizar, los grupos empiezan a rellenar una especie de ficha técnica en la que sistematizan el enredo de la obra que van a escenificar, el perfil de los personajes intervinientes (*cómo son, por qué están ahí, cómo se llevan entre sí y cómo van vestidos*), el decorado y los objetos o elementos escénicos que van a necesitar.

Rellenada la ficha técnica, empiezan a preparar el texto de los actores, no olvidando nunca las características de los personajes previamente definidas. Para eso, deberán fijarse en el discurso y hacer lo siguiente: subrayar las palabras o frases que quieren enfatizar; colocar entre paréntesis el tono con que se dirá determinada frase (por ejemplo: *con ironía, riéndose, con enfado*, etc.); introducir algunos signos para marcar las pausas (||), la velocidad (+ / -), el volumen (↑/↓), etc.; indicar los gestos o movimientos que harán (por ejemplo: *se levantan, se sientan, dan un puñetazo en la mesa, se acercan al auditorio*, etc.).

Preparado el espacio escénico y ensayado el texto de los actores, se presentan todas las dramatizaciones y, al final, se comentan los trabajos, así como se elige la mejor obra.

Cierre de la clase

Al final, la profesora pide a los alumnos que reflexionen sobre el trabajo desarrollado a lo largo de la sesión y que propongan los sumarios de las lecciones. Escribe en la pizarra sus sugerencias, les da tiempo para que las copien para sus cuadernos y se despide del alumnado (**Tiempo previsto:** ±5 min.).

Clase 5: Tarea final – la rueda de prensa de Crímenes Ejemplares

Lecciones n.º 99 y 100 (90 minutos)	26 de enero de 2015
Sumario: Tarea final – la rueda de prensa de <i>Crímenes Ejemplares</i> . Actividad de evaluación final (pos-test). Ficha de autoevaluación.	

Inicio de la clase

Tras los saludos, la profesora abre las lecciones y escribe la fecha, mientras los alumnos organizan sus materiales. Les recuerda, después, que en la última clase han elegido la mejor obra de teatro presentada, al mismo tiempo que les distribuye la **Ficha 5**, la cual les ayudará a preparar la tarea final (**Tiempo previsto: ±10 min.**).

Actividad 1	
Actividad de comunicación introductoria (Ficha 5 – ejercicios 1, 1.1, 1.2 y 2)	Destrezas: interacción oral; expresión escrita. Agrupamientos: parejas. Tiempo previsto: ±20 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de organizar la rueda de prensa de una de las obras presentadas en la clase anterior, preparándose para simular los papeles de director, escenógrafo, actor o periodista, lo que les exigirá formular o responder a diferentes preguntas sobre dicha escenificación.	

Les propone, entonces, que imaginen, ahora, que son periodistas que tienen la oportunidad de participar en la rueda de prensa de la obra que anteriormente han elegido como la mejor, siendo que en dicho evento, que será presentado por la docente, participarán, por un lado, el director, el escenógrafo y los actores y, por otro, los periodistas. De ahí que los periodistas, agrupados en parejas, deberán decidir, desde luego, para qué periódico, estación de radio o televisión trabajan y, aún, formular preguntas para plantear a cada uno de los participantes. Por su parte, el equipo artístico deberá prepararse para las preguntas que les podrán hacer los periodistas, por lo que se aconseja la consulta de la ficha de trabajo de la clase anterior.

Para ayudarles, la profesora les recuerda que en la primera clase han podido asistir a un extracto de la rueda de prensa de la película argentina *Relatos Salvajes* en el Festival Internacional de Cine de San Sebastián.

Actividad 2	
Tarea final (Ficha 5 – ejercicio 3)	Destrezas: interacción oral. Agrupamientos: conjunta alumnos-profesora. Tiempo previsto: ±40 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de participar en la rueda de prensa de una obra teatral, interpretando convenientemente el papel que le ha sido asignado.	

Definido el espacio escénico y planificadas las intervenciones orales, se da inicio a la rueda de prensa presentada por la docente, que les recuerda que es importante, por un lado, que los entrevistadores se presenten y hagan preguntas directamente relacionadas con la obra y, por otro, que los entrevistados respondan a las preguntas con concisión y claridad y que, al final, agradezcan la oportunidad que les han dado los periodistas de exponer sus puntos de vista.

En seguida, se comenta la tarea y se pide a los discentes que reflexionen sobre el trabajo que han realizado a lo largo de dicha actividad.

Actividad 3	
Ficha de autoevaluación (Ficha 6)	Destrezas: comprensión lectora. Agrupamientos: individual. Tiempo previsto: ±10 min.
Objetivo: Que el alumno sea capaz de autoevaluarse.	

Realizada y comentada la tarea final, la profesora recuerda al alumnado lo que le había dicho en la primera clase, es decir, que uno de los objetivos de la unidad era desarrollar la expresión oral. Les pregunta, después, si creen que han logrado dicho objetivo, acabando por distribuirles la ficha de autoevaluación (**Ficha 6**), la cual recoge al final de la clase.

Cierre de la clase

Al final, la docente pide a los alumnos que reflexionen sobre el trabajo desarrollado a lo largo de la sesión y que propongan los sumarios de las lecciones. Escribe en la pizarra sus sugerencias, les da tiempo para que las copien para sus cuadernos y se despide del alumnado, agradeciendo su colaboración a lo largo de las clases que ha impartido. (**Tiempo previsto:** ±10 min.).

¡QUÉ RELATO SALVAJE!

1. *Relatos Salvajes* es una película argentina del director Damián Szifrón.

Mira el cartel e imagina cuál será su tema.



2. Ahora visiona el *tráiler* de la película.

<https://www.youtube.com/watch?v=xdv61uCTso0>

¿Sigues imaginando lo mismo? Justifica tu respuesta.

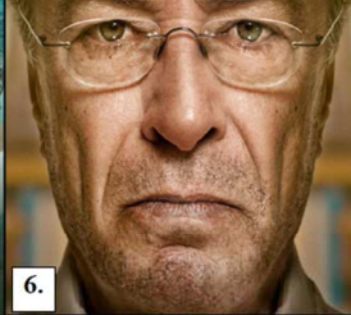
3. Escucha lo que dice el director sobre *Relatos Salvajes*.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ty1yxwUp6Ts>

¿Qué es lo que más te ha sorprendido? ¿Y por qué?

4. Visualiza una vez más el *tráiler* y, con tu compañero, intenta adivinar **una** de las seis historias que integran la película.

5. Comprobad ahora si vuestras hipótesis están correctas. Para eso, relacionad las imágenes con el resumen de cada relato.

No empeces una pelea que no estás dispuesto a terminar.	Hasta que la muerte nos separe.	Todas las acciones tienen consecuencias.
 1.	 2.	 3.
 4.	 5.	 6.

- | | |
|--|--|
| a) Un millonario intenta salvar de la cárcel a su hijo comprando a un falso culpable de atropellar a una mujer embarazada. | d) La camarera de un restaurante reconoce el responsable de varios conflictos económicos en su familia que derivaron en el suicidio de su padre. |
| b) Un insulto entre dos conductores acaba en un duelo hasta la última crueldad. | e) Una mujer descubre, en su fiesta de bodas, que su marido ha invitado a su amante a la celebración. |
| c) Un ingeniero experto en explosivos hace estallar su venganza contra la grúa que le ha llevado su coche. | f) Un hombre se hace comisario de abordaje y estrella un avión para vengarse de todas las personas que le han hecho daño. |

6. En parejas, visionad un extracto de la rueda de prensa de *Relatos Salvajes* en el Festival Internacional de Cine de San Sebastián.

<https://www.youtube.com/watch?v=CBts-mpISxY>

¿Qué preguntas habrán hecho los periodistas?

a) Pregunta al productor Pedro Almodóvar

b) Pregunta al director Damián Szifrón

c) Pregunta al actor Leonardo Sbaraglia

d) Pregunta al actor Ricardo Darín

7. Lee el siguiente texto. A continuación, contesta a las preguntas que abajo te planteamos.

¿Y QUIÉN NO LO HA PENSADO?

Acaba de estrenar *Relatos Salvajes*, la película argentina que relata seis puntos de no retorno, seis historias sin conexión entre ellas en las que a una persona aparentemente normal se le dispara algo atávico y se convierte en un salvaje. Hay que ser un marciano para no identificarse con alguno de los personajes creados por el guionista y director Damián Szifrón. Y lo haces con rubor, sabiendo que no actuarás como ellos, pero no por falta de ganas. Al final, ¿quién no lo ha pensado alguna vez? Es que cualquiera puede perder el control. Así que estas crueles historias demuestran un conocimiento lúcido y despiadado de la naturaleza humana.



Leonardo Sbaraglia

En esta película, Leonardo Sbaraglia interpreta a un hombre que, en una discusión de tráfico que se va acalorando, le espeta a otro una frase insultante. La carretera a veces actúa como un veneno que saca a la intemperie esas expresiones

ominosas enraizadas en el inconsciente más vergonzoso de un país.

En mi historia, relata Sbaraglia, dos tipos empiezan a estar cebados en una realidad paralela que tiene que ver con el orgullo, con los machos, con la humillación. Se les empieza a anestesiar la humanidad del otro y la propia humanidad. Y se empiezan a convertir en dos bestias.

Mientras lo dice, se le nota a veces un acento español. No fue fácil para él el aprendizaje, pero era la forma más práctica de trabajar en películas españolas como español. *Puse mucho entusiasmo y mucha energía en mis primeros años en España en trabajar el habla. Había veces en que no quería ni hablar con mi vieja para que no se me pegue el acento.* Se fue metiendo más y más en el país hasta que se dio cuenta de que estaba empezando a perder algo muy suyo. Y entonces rodó una película, *Concursante*, en la que el director le pidió que hablara muy rápido con su acento argentino, porque con el español se expresaba de forma muy lenta. Y así volvió a encontrar eso tan suyo que parecía que se estaba perdiendo. ***Fue como un reencuentro con algo muy lindo. Cuando vos podés integrar algo que vos ya entendiste de una cultura con la tuya y poner todo en juego, eso es lo más...***

Nominada a la *Palma de Oro* en el Festival de Cannes, *Relatos Salvajes* es una inquietante, perversa y graciosa comedia argentina. Hay humor en estos sucesos bárbaros, y siempre es liberador reírse, mientras se reflexiona sobre la línea tenue que divide a la civilización del mundo primitivo.

(adaptado de varios textos publicados en *El País*)

- 7.1. Según el texto, hay que ser un marciano para no identificarse con alguno de los personajes de la película. Así, ¿con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué?

- 7.2. ¿Te parece que *Relatos Salvajes* refleja la naturaleza humana? Justifica tu respuesta.

- 7.3. Para el actor argentino Leonardo Sbaraglia, el aprendizaje del acento español no fue fácil. ¿Y para ti? ¿Qué es lo que más te cuesta pronunciar?

- 7.4. Sbaraglia tuvo dificultades con algunas consonantes del español. Tal vez también las tengas, por lo que te proponemos que practiques tu pronunciación.

a) Escucha la grabación y repite lo que se dice.

B/V	bienvenida – vestido – vaca – balón
LL/Y	llave – llegada – lluvia – ya – ayer – yogur
R	pero – cuchara – amarillo perro – carretera – ratón – reloj – reír – romper – rutina
CH	archivo – chulo – chimenea – ancho
C + e, i Z + a, o, u	céntimo – cielo – zapato – zorro – zumo
J G + e, i	jamón – jefe – jirafa – joven – jueves general – girasol
G + a, o, u Gu + e, i	gato – guerra – guitarra – gordo guante
C + a, o, u Qu + e, i K	casa – cosa – cuchillo queso – quinto kárate – kéfir – kilómetro – koala – kuwaití

b) Ahora intenta decir los siguientes trabalenguas rápido y sin equivocaciones.

Si Sara se casa
Con la casaca que saca Paca,
Ni se casa Sara,
Ni saca la casaca Paca de la saca.

El cielo en diciembre suele ser azul,
Pero el cielo en marzo suele ser rosa.

Pablo Pablito clavó un clavito
¿Qué clavito clavó Pablo Pablito?

Estando Curro en un corro, con el
Guerra y con Chicorro, dijo Curro:
“Yo me escuro de este corro, con el
Guerra y con Chicorro, en el carro de
Socorro”.

Un viejo de Badajoz tenía un badajo
viejo
Un día bajó abajo y subió el badajo
Siendo el viejo de Badajoz más viejo
que el badajo.

7.5. Fíjate en la frase del texto que está destacada.

¿Eres capaz de identificar algún rasgo característico del habla argentino? Hazlo.

¿PERO QUÉ DICES!

1. ¿Qué expresan los siguientes verbos o expresiones? ¿Sentimientos positivos (+) o negativos (-)? Márcalo.

	+	-
molestar		
encantar		
detestar		
apasionar		
fascinar		
irritar		
horrorizar		
dar vergüenza		
dar rabia		
dar miedo		
poner nervioso(a)		
poner de mal humor		
sentar mal		

- 1.1. ¿Y qué sentimientos te provocan las siguientes situaciones?

Dilo en voz alta.

La gente mentirosa

Hablar en público

Recibir regalos

Conocer a personas de
otras culturas

Las clases de Español

El fin de semana

Ser engañado

Despertar temprano

Los exámenes

Las películas de terror

Las personas cotillas

2. En las siguientes conversaciones, César muestra desacuerdo con lo que le dicen diferentes personas. ¿Cómo lo hace?

En parejas, subrayad los recursos que usa e intentad explicar cómo funcionan.

EN UNA TIENDA

- Lo siento, pero tenía un mes para poder cambiar el producto. Ahora ya no aceptamos devoluciones.
- ¿Cómo? ¿Qué solo tenía un mes? ¡No puede ser!

CON SU MUJER

- Mira, César, estoy cansada de hacerlo yo todo en casa. ¡Es que últimamente no haces nada!
- ¿Qué no hago nada? ¡Eso no es verdad! Te preparo el desayuno todos los días y siempre friego los platos.

CON SU JEFE

- Me han dicho que últimamente siempre llega usted tarde.
- Bueno, eso no es del todo cierto. La semana pasada tuve que llegar tarde todos los días, pero porque tenía a mi mujer en el hospital. Ya se lo comenté al jefe de Personal.

CON SU MÉDICO

- ¡Vaya! Veo que ha engordado...
- ¿Engordado? No, yo diría que no. Estoy en mi peso de siempre, creo.

CON SU HIJO

- Papá, ¿te pasa algo? Estás muy raro.
- ¿Raro? ¡Qué va! Lo que pasa es que estoy muy cansado.

(in *Aula Internacional 3 – Curso de Español*)

- 2.1. Imagina que tu profesora te dice: “Participas poco en clase”. ¿Cómo reaccionarías?
Dilo en voz alta.

3. Escucha tres pequeñas discusiones, cada una de ellas en dos versiones diferentes. Después anota el grado de enfado de la persona que responde.

		POCO ENFADADO	MUY ENFADADO
- ¡Pero Juanjo! ¡A qué horas llegas! ¡Y seguro que no has hecho los deberes! - ¡Qué sí, mamá, no seas pesada! ¡Los he hecho en la biblioteca!	A		
	B		
- Pablo, ya no salimos nunca: ni al cine, ni a cenar, ni a pasear... - ¿Qué no salimos nunca? ¿No fuimos el sábado al teatro?	A		
	B		
- No te lo tomes mal, pero estás colaborando muy poco en este proyecto. - ¡Pero qué dices! ¡Si la semana pasada me quedé en la oficina hasta las tres de la mañana casi todos los días!	A		
	B		

(in *Aula Internacional 3 – Curso de Español*)

- 3.1. Ahora reacciona a los reproches que tu profesora te va a dirigir, prestando especial atención a la entonación.

4. *Aquí no hay quien viva* es una serie de televisión española que narra la peculiar vida de una comunidad de vecinos.

Visiona el genérico de la serie y, fijándote en la letra de la música, contesta: ¿cómo se llevarán los personajes? Intenta justificar tu respuesta.

<https://www.youtube.com/watch?v=1FN6Gh0YA2w>

- 4.1. Visualiza un fragmento de la serie (hasta el minuto 1' 30''). ¿Qué ocurre?

<https://www.youtube.com/watch?v=FeSCydCCwV8>

- 4.2. Prosigue con el visionado de la escena (1' 31'' – 2' 21''), pero ahora sin sonido. ¿Qué dirán los personajes? ¿Por qué lo crees?

- 4.3. Formad grupos de cinco elementos y, en conjunto, repetid el visionado de la escena, a la que pertenecen los fotogramas de abajo. Después, escribid un diálogo para dicho fragmento.

Fijaos que el texto deberá ajustarse al movimiento de la boca de los personajes, así como a sus gestos.

EN LA ENTRADA



EN LA SALA



EN LA SALIDA



Roberto(*abriendo la puerta*):

Paloma(*saludando*):

Juan(*intentando explicar el motivo de la visita*):

Paloma(*interrumpiendo a su marido*):

Roberto:

Lucía(*llegando a la puerta*):

Paloma(*a Lucía*):

Lucía(*a Paloma*):

Juan(*intentando explicar el motivo de la visita*):

Paloma(*interrumpiendo a su marido y entrando en casa*):

Lucía(*a Paloma*):

Juan(*a su mujer*):

Lucía(*a Paloma*):

Paloma(*encontrando a Emilio*):

Emilio(*disculpándose*):

Lucía(*a Paloma*):

Paloma(*rompiendo un plato*):

Roberto(*a Paloma*):

Juan(*disculpando el comportamiento de su mujer*):

Lucía(*dirigiéndose a Paloma y saliendo, después, de casa*):

Paloma(*a su marido*):

Juan(*a su mujer*):

Paloma(*saliendo de casa*):

Juan(*saliendo de casa*):

Emilio(*saliendo de casa*):

Roberto(*saliendo de casa*):

4.4. Ahora definid los personajes que cada uno de vosotros interpretará y haced el doblaje de la escena.

4.5. Visualizad integralmente la escena original, ahora con sonido, y comparadla con vuestro doblaje. ¿Son muchas las diferencias?

NO ME GUSTA TU TONO

1. Observa las frases de abajo, las cuales tienen las mismas palabras, pero significados diferentes.

- a) Tienes que hacerlo bien.
- b) ¿Tienes que hacerlo? ¡Bien!
- c) ¿Tienes que hacerlo bien?

1.1. En tu opinión, ¿qué es lo que hace que los mensajes sean distintos?

2. Ahora escucha tres mensajes, cuya secuencia de palabras es “**el agua cubría las calles**”.

2.1. ¿Las frases te han sonado igual? Si has contestado negativamente, di: ¿qué es lo que hace que los mensajes oídos sean diferentes?

2.2. ¿Eres capaz de identificar el orden en que se han leído las frases? Vuelve a escucharlas y relaciona cada una de ellas con sus respectivas curvas de entonación.

Número de mensaje	Curvas de entonación
	
	
	

(in *Expresión Oral*)

3. Como habéis podido comprobar, un mismo enunciado puede expresar significados diferentes, según el tono que utilizamos.
- 3.1. Seguid las instrucciones de tu profesora y jugad con las posibilidades de entonación de la frase *¡Está nevando!*, pero no os olvidéis: no basta decirlo; hay que ser expresivo diciéndolo.
4. De hecho, cuando hablamos es imprescindible entonar bien, para que quien nos escuche pueda entender con corrección nuestro mensaje y no se produzcan malentendidos. Sin embargo, también hay que adecuar los enunciados a la situación en que los emitimos.
- 4.1. Entonces, ¿qué diríais en estas situaciones? Colocad las expresiones del recuadro en las columnas correspondientes.
Fijaos que, en algún caso, una misma expresión puede estar en varios sitios.

* ¡Enhorabuena! * ¡Felicidades! * La vida sigue. * Me alegro por vosotros/ustedes. * Mucha suerte. * Que pases/pase un buen día en la compañía de los tuyos/suyos. * Que seáis/sean muy felices. * Siento tu/su pérdida. * Te/le acompaño en el sentimiento. * Te/le felicito. * Y que cumplas/cumpla muchos más. *

SITUACIONES		
CUMPLEAÑOS	FUNERAL	BODA

(in *Las actividades lúdicas en la clase de ELE*)

4.2. Seguid, una vez más, las instrucciones de tu profesora y emitid enunciados inadecuados con una entonación acorde con la situación por ella presentada.

5. En parejas, elegid uno de los siguientes diálogos.

A A: Déjame ver eso. B: ¿Qué? A: Que me dejes ver eso. B: ¿Por qué? A: Anda, déjame que lo vea. B: Y entonces, yo, ¿qué hago?	B A: ¿Y esto qué es? B: ¿Esto? A: Sí, esto, ¿qué es? B: Esto es mío. A: ¿Tuyo? ¿Me estás diciendo que esto es tuyo? B: Me has oído.
C A: ¿Qué te ha parecido? B: ¿Quieres que te diga la verdad? A: ¿No te ha gustado? B: ¿Por qué dices eso? A: ¿He dicho eso? B: ¿No lo has dicho?	D A: ¡Me ha tocado la lotería! B: ¡Anda! A: ¡En serio! ¿No me crees? B: Tú nunca juegas a la lotería. A: Esta vez sí. B: Bueno, pues, te felicito.
E A: Dime una cosa... B: ¿El qué? A: No, déjalo. B: No, ¿qué quieres que te diga? A: Nada. B: ¿Cómo que nada?	

(in Tablas)

5.1. Analizad el diálogo escogido, intentando contestar a las siguientes preguntas:

a) ¿Quiénes están hablando?

b) ¿Cuál es la relación entre ellos?

c) ¿De qué pueden estar hablando?

d) ¿Qué es lo que dicen?

e) ¿Qué emociones muestran?

5.2. De acuerdo con el análisis que habéis hecho, leed el diálogo, recordando lo importante que es trabajar la entonación y el ritmo, de modo que vuestros compañeros comprendan su significado.

6. Para terminar, os proponemos un último desafío: la lectura conjunta de ***Manos***, un texto teatral de Gustavo Montes. Cada uno leerá una frase.

No os olvidéis que es imprescindible que seáis lo más expresivos posibles, a fin de interpretar los sentimientos y emociones del personaje.

MANOS

(Un obrero con mono de trabajo)

Lo peor que puede pasarle a una casa es que se vaya la luz. Deja de funcionar el frigorífico. Deja de funcionar el microondas. El lavavajillas. La lavadora. El aire acondicionado. Deja de funcionar la tele. El ordenador de los críos. El equipo de música. No sé si me explico. Lo peor que le puede pasar a una casa es que se vaya la luz. Lo peor que puede pasarle a cualquier sitio es que se vaya la luz. Lo peor. La mujer se queja. Los críos se quejan. Tú te quejas. Los vecinos se quejan. Todo el mundo se queja. No hay frigorífico. No hay microondas. No hay lavavajillas. No hay lavadora. Ni aire acondicionado. Ni tele. Ni ordenador. Ni equipo de música. Ni siquiera funciona el timbre de la puerta. Todo queda en suspenso. Todo se para. La vida se para. La vida como uno la conoce se para. Es como un paréntesis. Como un largo paréntesis sin palabras dentro. Como un paréntesis con el silencio dentro. No sé si me explico.

Lo peor que puede pasarle a una casa es que se vaya la luz. Lo peor. Lo peor de lo peor. Revisas el automático. Revisas la general del edificio. Hablas con los vecinos. Discutes con los vecinos. Lo peor que puede pasarle a cualquier sitio es que se vaya la luz. No sé si me explico. Hay que llenar el silencio. No sé si me explico. Hay que llenar el paréntesis. Regañas a los críos. Discutes con la mujer. Le gritas a los críos. Le gritas a la mujer. Te gritan los críos. La mujer te grita. Tú gritas más. Porque no hay frigorífico. Porque no hay microondas. Porque no hay lavavajillas. Y la mujer grita más. Porque no hay lavadora. Ni aire acondicionado. Y los críos gritan más. Porque no hay tele. Ni ordenador. Ni equipo de música. Ni timbre. Y escuchas los gritos de los vecinos a través de las paredes. A través de la puerta. En sus casas. En el descansillo. En el portal. Y gritas más. Y la mujer grita más que tú. Y los críos gritan más que tú. Y los vecinos gritan más que tú. Y sudas. Y aprietas los dientes. Y cierras los puños. Y los abres. Y los vuelves a cerrar. Y los vuelves a abrir. Y sientes la sangre en la punta de los dedos. Y entonces golpeas. Golpeas con la mano abierta. Y todo enmudece. Los gritos de los críos. Los gritos de los vecinos. Los gritos de la mujer. Un paréntesis dentro del paréntesis. Un paréntesis de silencio dentro del silencio. Y entonces ves la sombra de tu mano en la mejilla de tu mujer. La sombra encarnada de tu mano. Todos los dedos. El índice. El corazón. El anular. La marca del anillo. El meñique. Todos los dedos. Todos menos el pulgar. Y quieres no tener dedos. No tener manos. No haber tenido nunca dedos. No haber tenido nunca manos. Lo deseas con todas tus fuerzas. Y cierras los ojos y entonces dejas de tener manos. Y permaneces con los ojos cerrados. Y entonces ves el silencio. No sé si me explico. El silencio. Lo ves. No tienes dedos. Ni anillo. Ni manos. Sólo el silencio. Abres los ojos y la luz ha vuelto. Y funciona el frigorífico. Y el lavavajillas. Y la lavadora. Y el microondas. Y el aire acondicionado. Y la tele. Y el ordenador de los críos. Y el equipo de música. Y el timbre. Todo funciona. Todo funciona a la vez. Y ya no hay silencio. Y ya no hay silencio dentro del silencio. Y ya tu mujer ni siquiera llora. Y la vida vuelve a ser tal y como uno la conoce. Entonces miras tus dedos. Y miras tu anillo. Y miras las palmas de tus manos. Y miras tus manos. Y piensas que no te sientes orgulloso de ellas pero que es lo único que tienes. Lo único. No sé si me explico.

Gustavo Montes

JUEGOS DE ENTONACIÓN

1. ¡Está nevando!

Objetivos:

- Jugar con las posibilidades de entonación de un mismo enunciado;
- Desarrollar la expresividad.

Duración:

- 8 minutos.

Procedimiento:

Se pide a los alumnos que imaginen que acaban de salir de la peluquería. Esa noche tienen una cena importante y se han gastado un dineral en arreglarse el pelo. Se les hace tarde, puesto que tienen que volver a casa para arreglarse. Así, pagan al peluquero, salen dispuestos a lucir su nuevo peinado y, cuando llevan cinco minutos andando... ¡se pone a nevar con fuerza! Para colmo, no llevan paraguas. En esa situación tienen que emitir el enunciado *¡Está nevando!* con la entonación que crean adecuada, en este caso, de fastidio. Se les anima a que sean expresivos, y se les sirve de modelo si se lo considera oportuno.

A continuación, se les propone otro contexto: están en el aula, calentitos, mirando por la ventana; uno de sus insoportables profesores, que acababa de salir, resbala debido a la nieve del suelo, se cae y mancha su abrigo carísimo. ¿Cómo dirían ahora *¡está nevando!*? ¡Seguro que con una alegría maliciosa!

Seguidamente, se vuelven a cambiar las situaciones: son agricultores preocupados por la sequía (alivio); son niños deseando hacer un muñeco de nieve (alegría infantil); la nieve les recuerda a la Navidad en sus países (nostalgia), etc.

Poco a poco, se va animando a los alumnos a que sean ellos mismos los que propongan las situaciones y se sigue con la práctica hasta que decaiga el interés.

2. Un funeral de muerte

Objetivos:

- Establecer asociaciones entre palabras;
- Emitir enunciados inadecuados con una entonación acorde con la situación;
- Desdramatizar una situación social solemne.

Duración:

- 10 minutos.

Procedimiento:

Se propone una palabra capaz de provocar asociaciones (por ejemplo, *rojo*). A continuación, cada alumno, sin pensarlo demasiado, dice la primera palabra que haya asociado al vocablo propuesto (por ejemplo, *sangre, pintalabios, pasión, comunismo, jersey, etc.*). Seguidamente se pide a los alumnos que piensen en una frase que contenga su palabra asociada o, si lo prefieren, alguna de las que hayan dicho sus compañeros. Puede ser una frase cualquiera, no tiene por qué ser lógica, aunque deberá tener un sujeto y un predicado.

Una vez que hayan pensado su frase, se les pide que la memoricen y, a una señal de la profesora, los jugadores dicen sus frases. Se repite esta operación dos veces. A partir de ahí, se introduce una variación: los alumnos tienen que emitir su frase con diversas emociones (por ejemplo: rabia, amor, histeria, etc.).

Cuando ya se han trabajado suficientemente las frases y las emociones, se plantea la situación: la clase se convertirá en un velorio. Se eligen dos voluntarios(as), siendo que uno(a) hará de difunto(a) y otro(a) hará de viudo(a). El resto de los alumnos dará el pésame con la entonación y los gestos propios de la situación, pero utilizando exclusivamente su frase. Por su parte, el viudo o la viuda responderá a las condolencias únicamente pronunciando su propio enunciado.

(adaptado de *Las actividades lúdicas en la clase de ELE*)

¡QUÉ CRÍMEN!

1. *Crímenes Ejemplares* es el título de un libro de Max Aub, en el que se incluyen supuestas confesiones de asesinos.

1.1. Visiona la interpretación que hizo el actor José Lifante de uno de esos microrrelatos.

https://www.youtube.com/watch?v=cysLP4g_IDk

¿Cuál era la relación familiar establecida entre el asesino y el asesinado? ¿Y cuál fue el motivo del asesinato?

2. A continuación, escucha otras cinco confesiones, las cuales se transcriben abajo. Mientras lo haces, identifica el motivo del asesinato.

A

EMPEZÓ A DARLE VUELTA al café con leche con la cucharita. Se oía el ruido del metal contra el vidrio. Ris, ris, ris, ris. Y el café con leche dando vueltas y más vueltas. Yo estaba sentado en frente. El hombre seguía moviendo y removiéndome, sonriendo, mirándome. Algo se me levantaba de adentro. Le miré de tal manera que se creyó en la obligación de explicarse:

- Todavía no se ha deshecho el azúcar.

Volvió en seguida con redoblada energía a menear metódicamente la bebida. Vueltas y más vueltas, sin descanso, y el ruido de la cuchara en el borde del cristal. Ras, ras, ras. Seguido, seguido, seguido sin parar, eternamente. Vuelta y vuelta y vuelta y vuelta. Me miraba sonriendo. Entonces saqué la pistola y disparé.

Motivo del asesinato _____

B

TENÍA UN FORÚNCULO muy feo. Con la cabeza gorda, llena de pus. El médico aquel – el mío estaba de vacaciones – me dijo:

- ¡Bah! Eso no es nada. Un apretón y listo. Ni siquiera lo notará.

Le dije que si no quería darme una inyección para mitigar el dolor.

- No vale la pena.

Lo malo es que al lado había un bisturí. Al segundo apretujón se lo clavé. De abajo a arriba: según los cánones.

Motivo del asesinato _____

C

RONCABA. Su ronquido atravesaba las paredes. Me quejé al casero. Se rio. Fui a ver al autor de tan descomunales ruidos. Casi me echó:

- Yo no ronco. Y si ronco, ¡qué le vamos a hacer!, tengo derecho. Cómprese algodón...

Ya no podía dormir: si roncaba, por el ruido; si no, esperándolo. Pegando golpes en la pared callaba un momento... pero en seguida volvía a empezar. No tienen ustedes idea de lo que es ser centinela de un ruido. No podía dormir. Y no me daba la gana de cambiar de piso. ¿Dónde iba a pagar tan poco? El tiro se lo pegué con la escopeta de mi sobrino.

Motivo del asesinato _____

D

- UN POQUITO MÁS.

No podía decir que no. Pero no aguantaba aquel arroz.

- Si no repite otra vez, creeré que no le gusta.

Yo no tenía ninguna confianza en aquella casa. Y quería conseguir un favor. Ya casi lo tenía en la mano. Pero aquel arroz... Ella insistía:

- Un poco más.
- Un poquitín más.

Estaba empachado. Sentí que iba a vomitar. Entonces no tuve más remedio que hacerlo. La pobre mujer se quedó con los ojos abiertos, para siempre.

Motivo del asesinato _____

E

ERA IMBÉCIL. Le di y expliqué la dirección tres veces, con toda claridad. Era sencillísimo: no tenía sino cruzar la Reforma a la altura de la quinta cuadra. Y las tres veces se embrolló al repetirla. Le hice un plano clarísimo. Se me quedó mirando, interrogante:

- Pues no sé.

Y se alzó de hombros. Tenía que matarlo. Y lo hice. Si lo siento o no, es otro problema.

Motivo del asesinato _____

3. Imaginad que hacéis parte de una Compañía de Teatro que va a llevar a la escena uno de estos microrrelatos.

Formad grupos de cuatro elementos, elegid un texto y definid vuestra función en la compañía: director (1), escenógrafo (1) o actor (2).

3.1. Relacionad las dos columnas y descubrid lo que hacen estos profesionales.

1. Director
()

2. Escenógrafo
()

3. Actores
()

a) Los que interpretan los personajes a través de palabras, entonaciones, manejo escénico y movimientos.

b) Profesional que asegura que todos los aspectos concretos del montaje, incluyendo la interpretación de los actores, estén acorde con su visión de la obra.

c) Persona responsable del marco escénico, es decir, decorados, vestuario, efectos de sonido y luz.

3.2. ¿Cuál es el nombre de vuestra compañía?

3.3. ¿En qué consiste el argumento de la obra que vais a escenificar?

3.4. Y con respecto a los personajes...

a) ¿Cómo son?

Personaje 1	Personaje 2

b) ¿Dónde están?

c) ¿Por qué están ahí?

d) ¿Cómo se llevan entre sí?

e) ¿Cómo van vestidos?

3.5. ¿Cómo va a ser el decorado?

3.6. ¿Qué objetos vais a necesitar?

4. Definidos todos estos aspectos, hay ahora que preparar el texto de los actores, no olvidando nunca las características de los personajes previamente definidas. Fijaos, entonces, en el discurso y haced lo siguiente:

- a) subrayad las palabras o frases que queréis enfatizar;
- b) colocad entre paréntesis el tono con que se dirá determinada frase (por ejemplo: con ironía, riéndose, con enfado, etc.);
- c) introducid algunos signos para marcar las pausas (||), la velocidad (+ / -), el volumen (↑/ ↓), etc.;
- d) indicad los gestos o movimientos que se harán (por ejemplo: se levantan, se sientan, dan un puñetazo en la mesa, se acercan al auditorio, etc.).

5. Mientras los actores ensayan, el director y el escenógrafo preparan el espacio escénico hasta que todo esté a punto para decir: ¡ARRIBA EL TELÓN!

6. Después de presentadas todas las dramatizaciones, poneos de acuerdo: ¿cuál ha sido la mejor obra?

TAREA FINAL:
la rueda de prensa de Crímenes Ejemplares

1. En la última clase habéis elegido la mejor obra de teatro presentada por vuestros compañeros.

Imaginad ahora que sois periodistas y tenéis la oportunidad de participar en la rueda de prensa de dicha obra, en la que participan el director, el escenógrafo y los actores. ¿Qué preguntas les plantearéis?

- 1.1. En parejas, decidid para qué periódico, estación de radio o televisión trabajáis.

- 1.2. Después, formulad una pregunta a cada uno de los participantes.

- a) Pregunta al director

- b) Pregunta al escenógrafo

- c) Pregunta a los actores

2. Por su parte, el equipo artístico deberá prepararse para las preguntas que les podrán hacer los periodistas, por lo que se aconseja la consulta de la ficha de trabajo de la clase anterior.

3. Después de todo preparado, se dará inicio a la rueda de prensa, la cual será presentada por vuestra profesora.

➤ No os olvidéis que es importante que los entrevistadores se presenten y hagan preguntas directamente relacionadas con la obra.

- Ya los entrevistados deberán responder a las preguntas con concisión y claridad, agradeciendo, al final, la oportunidad que les han dado los periodistas de exponer sus puntos de vista.

¡Buen trabajo!

CONSULTORIO GRAMATICAL

EL ESPAÑOL DE ARGENTINA Y EL VOSEO

En términos generales, se denomina “**voseo**” el empleo de formas pronominales o verbales de segunda persona del plural para dirigirse a un solo interlocutor. Se trata de un rasgo típico del español de América, donde ha desaparecido el pronombre *vosotros*.

El voseo puede afectar tanto a las formas pronominales como a las formas verbales:

- El **voseo pronominal** consiste en el uso de *vos* como pronombre de segunda persona del singular en lugar de *tú*.
- El **voseo verbal** consiste en el uso de las desinencias verbales propias de la segunda persona del plural, más o menos modificadas, para las formas conjugadas de la segunda persona del singular.

En el presente de indicativo, junto a las formas diptongadas del plural (*sabéis, habláis*), se documentan formas con reducción del diptongo a la vocal abierta *a* o *e* (*sabés, hablás*).

EXPRESAR INTERESES, SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

La mayoría de los verbos o expresiones que, como **encantar**, sirven para expresar intereses, sentimientos y emociones pueden funcionar con las siguientes estructuras:

- | | | |
|----------------------|------------|-------------------------|
| ▪ Me encanta | el verano | (+ SUSTANTIVO SINGULAR) |
| ▪ Me encantan | los dulces | (+ SUSTANTIVO PLURAL) |
| ▪ Me encanta | vivir aquí | (+ INFINITIVO) |

Otros verbos que funcionan de la misma manera que **encantar** son: **molestar, interesar, gustar, apasionar, importar, fascinar, entusiasmar, horrorizar, irritar, sentar bien/mal, poner nervioso/triste..., hacer ilusión/gracia..., dar miedo/pereza..., etc.**

Con todos ellos es necesario usar los pronombres personales *me/te/le/nos/os/les*. Hay que tener en cuenta que el sujeto gramatical del verbo es la cosa o acción que produce el sentimiento.

Con los verbos **odiar**, **(no) soportar**, **(no) aguantar**, **adorar**, **estar cansado/harto de...**, etc., el sujeto es la persona que experimenta la sensación.

MOSTRAR DESACUERDO E INDIGNACIÓN

Una manera de expresar desacuerdo es repetir, en forma de pregunta, lo que ha dicho nuestro interlocutor. Este recurso sirve para mostrar sorpresa, incredulidad o enfado.

- Silvia, ayer no apagaste las luces al salir...
- **¿Que no apagué las luces al salir?**

También podemos retomar, en forma de pregunta, solo una parte del enunciado.

- Fran, estás un poco distraído, ¿no?
- **¿Distraído?** Ay, no sé...

En general, las preguntas con **qué** y con **cómo** expresan rechazo a lo que nos acaban de decir.

- No sé qué te pasa, pero estás de muy mal humor.
- **¿Cómo?** / **¿Qué?** Y ahora me dirás que tú estás de muy bien humor, ¿no?

En un registro coloquial, algunas fórmulas sirven para expresar un rechazo total, incluso agresivo.

- Sandra, creo que tu actitud no ha sido muy correcta.
- **¡(Pero) qué dices!** Me he comportado perfectamente.

Otras expresiones coloquiales sirven para negar con énfasis una afirmación.

- ¿Has estado en la playa? Tienes buen color.
- **¡Qué va!** He estado todo el fin de semana en casa.

(in Aula Internacional 3 – Curso de Español)

RELACIÓN PUNTUACIÓN / ENTONACIÓN

La puntuación indica la entonación que corresponde a un texto escrito, por lo que hay una relación entre los signos de puntuación y las curvas de entonación.

LA ENUNCIACIÓN

En las frases enunciativas, al hacer las curvas, se distinguen tres partes fundamentales: una primera ascendente, en que sube el tono de voz, normalmente hasta la primera sílaba acentuada; una segunda de mantenimiento, en la que se mantiene el tono de voz, con variaciones ascendentes y descendentes según la complejidad y duración de la frase; y una tercera de descenso, en la que la voz baja de tono, normalmente a partir de la última sílaba acentuada.

LA INTERROGACIÓN TOTAL

En las frases interrogativas totales (es decir, cuando las preguntas implican una respuesta afirmativa o negativa), el tono de voz sube.

LA EXCLAMACIÓN

En las frases exclamativas, ni sube ni baja la línea de la curva, aunque se mantiene en un tono más alto que en el de cualquier frase enunciativa.

También es posible establecer relaciones entre algunos patrones de entonación y determinados estados de ánimo e intenciones. Así, la curva de entonación de las interrogativas totales suele expresar incertidumbre, al paso que la curva de entonación de las oraciones exclamativas suele expresar enfado o sorpresa.



ESCOLA SECUNDÁRIA _____

ASIGNATURA: ESPAÑOL 10.º D/ E 2014-2015

PROFESORA EN PRÁCTICAS: SANDRA SIMÕES FECHA: 26/01/2015



¡EXPRÉSATE!

EL ESPAÑOL DE ARGENTINA Y EL VOSEO

En términos generales, se denomina “**voseo**” el empleo de formas pronominales o verbales de segunda persona del plural para dirigirse a un solo interlocutor.

Se trata de un rasgo típico del español de América, donde ha desaparecido el pronombre *vosotros*.

(podéis > podés)

EXPRESAR INTERESES, SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

- La mayoría de los verbos o expresiones que, como **encantar**, sirven para expresar intereses, sentimientos y emociones pueden funcionar con las siguientes estructuras:

Me encanta	el verano	(+ SUSTANTIVO SINGULAR)
Me encantan	los dulces	(+ SUSTANTIVO PLURAL)
Me encanta	vivir aquí	(+ INFINITIVO)

- Con ellos es necesario usar los pronombres personales de OI.

me / te / le / nos / os / les

MOSTRAR DESACUERDO

- Repetir, en forma de pregunta, lo que ha dicho nuestro interlocutor. Este recurso sirve para mostrar sorpresa, incredulidad o enfado.

Silvia, ayer no apagaste las luces al salir...
¿Que no apagué las luces al salir?

- Retomar, en forma de pregunta, solo una parte del enunciado.

Fran, estás un poco distraído, ¿no?
¿Distraído? Ay, no sé...

- En general, las preguntas con **qué** y con **cómo** expresan rechazo a lo que nos acaban de decir.

No sé qué te pasa, pero estás de muy mal humor.
¿**Cómo**? / ¿**Qué**? Y ahora me dirás que tú estás de muy bien humor, ¿no?

- En un registro coloquial, algunas fórmulas sirven para expresar un rechazo total, incluso agresivo.

Sandra, creo que tu actitud no ha sido muy correcta.
¡**(Pero) qué dices!** Me he comportado perfectamente.

- Otras expresiones coloquiales sirven para negar con énfasis una afirmación.

¿Has estado en la playa? Tienes buen color.
¡**Qué va!** He estado todo el fin de semana en casa.

LA RELACIÓN PUNTUACIÓN / ENTONACIÓN

La puntuación suele indicar la entonación que corresponde a un texto escrito, por lo que hay una relación entre los signos de puntuación y las curvas de entonación.

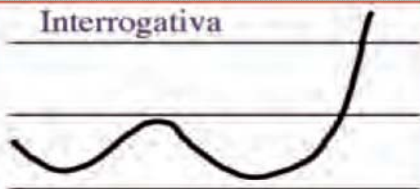


LA ENTONACIÓN Y LA EXPRESIÓN DE ESTADOS DE ÁNIMO E INTENCIONES

INCERTIDUMBRE

A veces no sé si...

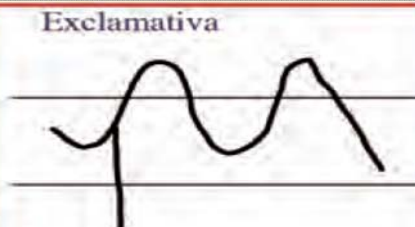
Interrogativa



ENFADO O SORPRESA

¡No pienso repetírtelo dos veces!

Exclamativa



Anexo 3 – Instrumentos de evaluación contruidos

- 3.1. Criterios específicos de clasificación del pre-test/ pos-test (p. 205)
- 3.2. Resultados obtenidos en el pre-test/ pos-test (p. 209)
- 3.3. Evaluación de los alumnos en cada clase (p. 210)
- 3.4. Ficha de autoevaluación de los alumnos (p. 211)
- 3.5. Diario de clases de la profesora (p. 212)



Escola Secundária _____

2014-2015

Assinatura: Español

Unidad Didáctica: *¡Exprésate!*

Profesora en Prácticas: Sandra Simões

PRE-TEST / POS-TEST: lectura en voz alta del poema escénico “El Matador”, de Rafael Alberti.

Niveles y valoraciones		NIVELES DE DESEMPEÑO EN TÉRMINOS DE LECTURA ORAL			
		N4	N3	N2	N1
		40	30	20	10
Parámetros					
ARTICULACIÓN	A	Ausencia de errores de decodificación. Si tiene alguno, se autocorriges casi siempre.	Apenas algunos errores de decodificación.	Frecuentes errores de decodificación.	Muchos errores en la decodificación de las palabras.
FLUIDEZ	B	Realiza las pausas en los lugares adecuados en prácticamente todas las ocasiones.	Realiza algunas pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas pero, en	Realiza pausas intrusivas o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes	Realiza muchas pausas intrusivas, en mitad de las palabras, rompiendo unidades sintácticas. Muchas

Anexo 3.1.: Criterios específicos de clasificación del pre-test/ pos-test

		respetando los signos de puntuación (comas, puntos, etc.) y los límites sintácticos.	general, respeta el lugar donde debe hacerlas (los signos de puntuación y los límites sintácticos). Algunas vacilaciones.	vacilaciones y repeticiones.	vacilaciones y repeticiones.
FRASEO Y RESPETO POR LA PUNTUACIÓN	C	Lee segmentando las frases de acuerdo con los signos de puntuación y las unidades semántico-sintácticas, respetando, de modo consistente, el significado del texto.	Lee segmentando las frases, respetando el significado del texto, aunque en reiteradas ocasiones no agrupa las palabras en unidades semántico-sintácticas.	Lee rompiendo las unidades semántico-sintácticas, sin atender al significado o a los signos de puntuación.	Lee palabra a palabra, ignorando el significado de la frase o los signos de puntuación.
VELOCIDAD	D	Consistentemente conversacional.	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento.	Moderadamente lenta o rápida.	Muy lenta o muy rápida.

EXPRESIÓN Y VOLUMEN	E	La lectura suena como si hablara y, en general, capta la atención del oyente. Lee melódicamente de forma consistente y cambia la entonación a lo largo del texto, de acuerdo al tipo de oración (declarativa, interrogativas absolutas y pronominales, y exclamativas). Los cambios entonativos al final de las frases son apreciables. En general, el volumen es adecuado,	Algunas veces la lectura suena natural, pero, en ocasiones, hace perder la atención del oyente. Lee con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones. También produce algunos cambios entonativos al final de las frases. El volumen suele ser adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen demasiado alto o bajo.	La lectura, que suena como si lanzara las frases, apenas capta la atención del oyente. Lee de un modo casi plano, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o las exclamativas. También realiza pocos cambios de entonación al final de las frases, por lo que gran parte del texto no suena natural. Alterna inconsistentemente volumen alto o bajo.	La lectura, que suena como si simplemente lanzara las palabras, es aburrida. Hace poco esfuerzo para que el texto suene natural. Generalmente lee con una entonación monótona, plana, no marcando el final de las frases con subidas o bajadas, según corresponda. Tiende a leer con un volumen muy bajo o alto.
----------------------------	----------	---	--	--	--

		equivalente al de una conversación, y es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto.			
--	--	--	--	--	--

Observaciones:

- Las clasificaciones a atribuir en cada uno de los parámetros deben corresponder a las que fueron definidas para los diferentes niveles de desempeño: 40, 30, 20 y 10.
- En los casos en que la lectura oral no alcance lo que está descrito en N1, debe atribuirse la clasificación de cero puntos.



Escola Secundária _____

2014-2015

Assinatura: Español

Unidade Didáctica: *¡Exprésate!*

Curso/ Grupo: 10. ° D/ E

Profesora en Práticas: Sandra Simões

Fechas: 15 y 26 de enero de 2015

PARRILLA DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA ORAL DEL POEMA ESCÉNICO “EL MATADOR”, DE RAFAEL ALBERTI												
	ARTICULACIÓN		FLUIDEZ		FRASEO Y RESPETO POR LA PUNTUACIÓN		VELOCIDAD		EXPRESIÓN Y VOLUMEN		TOTAL	
NOMBRE	ED	EF	ED	EF	ED	EF	ED	EF	ED	EF	ED	EF
BM	20	30	20	20	20	20	20	20	10	20	90	110
CP	30	40	30	30	30	40	30	30	30	40	150	180
CC	30	40	30	30	30	40	30	30	30	30	150	170
DF	30	40	30	40	30	40	30	40	30	40	150	200
LS	20	30	20	20	20	30	20	20	10	20	90	120
LG	F	30	F	20	F	30	F	30	F	30	-	140
MC	40	40	30	40	30	40	30	40	30	40	160	200
MJ	20	30	20	20	30	30	20	20	20	20	110	120
RO	20	20	20	10	30	30	30	30	20	20	120	110
ER	F	20	F	20	F	30	F	20	F	10	-	100
AF	30	30	30	30	20	30	30	30	20	30	130	150
AA	40	40	30	40	30	40	30	40	30	40	160	200
BS	F	30	F	30	F	40	F	30	F	40	-	170
IM	30	30	20	30	20	30	20	30	20	20	110	140
EL	40	40	30	40	30	40	30	40	20	40	150	200
EM	20	30	20	20	20	20	20	20	20	20	100	110
LE	30	30	20	20	20	20	20	20	20	30	110	120
MF	20	30	20	20	20	30	10	20	10	20	80	120
MA	40	40	40	40	40	40	40	40	30	40	190	200
JB	20	30	20	20	20	20	10	20	20	20	90	110



Escola Secundária _____

2014-2015

Assinatura: Español

Unidade Didáctica: *¡Exprésate!*

Curso/ Grupo: 10. ° D/ E

Profesora em práticas: Sandra Simões

Fecha: de 15 a 26 de enero de 2015

PARRLLA DE OBSERVACIÓN DE LOS ALUMNOS																														
ALUMNO	PRESENCIA/ PUNTUALIDAD					PARTICIPACIÓN/ INTERÉS					ORALIDAD					REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES					TRABAJO COLABORATIVO					COMPORTAMIENTO				
	15/1	19/1	20/1	22/2	26/2	15/1	19/1	20/1	22/2	26/2	15/1	19/1	20/1	22/1	26/1	15/1	19/1	20/1	22/1	26/1	15/1	19/1	20/1	22/1	26/1	15/1	19/1	20/1	22/1	26/1
B.M.	B	B	B	B	B	S	S	S	S	B	S	S	B	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	I	I	S	I	I
C.P.	B	B	B	B	B	S	S	B	B	B	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	B
C.C.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	B
D.F.	B	B	B	B	B	B	S	S	B	B	B	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	B
L.S.	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	B	B	S	B	B	B	B	S	B	S	I	S	I	B
L.G.	F	B	B	B	B	F	B	S	S	B	F	B	S	S	B	F	B	B	S	B	F	B	B	S	B	F	I	S	I	B
M.C.	B	B	B	F	B	S	B	B	F	S	S	B	B	F	B	B	B	B	F	B	B	B	B	F	B	I	I	S	F	I
M.J.	B	B	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S
R.O.	B	B	B	B	B	B	B	S	B	B	S	B	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S
E.	F	B	B	F	B	F	B	S	F	S	F	I	S	F	S	F	B	B	F	B	F	B	B	F	B	F	S	S	F	S
A.F.	B	B	B	F	B	S	B	S	F	B	S	B	S	F	B	B	B	B	F	B	B	B	B	F	B	S	S	S	F	S
A.A.	B	B	B	B	B	S	S	B	B	B	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	B
B.S.	F	B	B	B	B	F	S	S	B	B	F	S	S	S	B	F	B	B	B	B	F	B	B	B	B	F	S	S	S	S
IM.	B	B	B	B	B	S	S	S	B	B	S	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S
E.L.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	B
E.M.	B	B	B	B	B	B	B	S	B	S	B	B	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S
L.E.	B	B	B	B	B	B	B	S	B	B	S	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S
M.F.	B	B	B	B	B	S	S	B	B	B	S	S	S	S	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S
M.A.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S
J.B.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	I	S	S	S	I	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	S	S	S	B
LEYENDA	F= FALTA					I= INSUFICIENTE					S= SUFICIENTE					B= BUENO														

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

1. Señala una opción y haz tu autoevaluación de la unidad.

YA SÉ...	 NO MUY BIEN	 BIEN	 MUY BIEN
Pronunciar correctamente las consonantes del español.			
Rasgos del acento argentino.			
Expresar intereses, sentimientos y emociones.			
Expresar desacuerdo e indignación en diferentes registros.			
Adecuar los enunciados a los contextos en que se producen.			
Identificar y producir patrones melódicos propios de la enunciación, interrogación y exclamación.			
Hablar y leer expresivamente.			
Profesiones del mundo del cine y del teatro.			

2. Elige una alternativa y analiza tu proceso de aprendizaje.

¿CÓMO ME FUE?	 CASI NUNCA	 MUCHAS VECES	 SIEMPRE
He participado de buena gana en clase.			
He tenido un buen comportamiento.			
He sabido hacer las actividades propuestas.			
Cuando he tenido dudas, he consultado sin miedo a mi profesora.			
He trabajado bien con mis compañeros.			
Me he sentido más dispuesto a hablar en español.			
He apreciado la unidad didáctica impartida por la profesora.			
He trabajado en clase.			



Escola Secundária _____

2014-2015

Assinatura: Español

Unidade Didáctica: *¡Exprésate!*

Curso/ Grupo: 10.º D/ E

Professora em Práticas: Sandra Simões

Fecha: ____ de enero de 2015

DIARIO DE CLASES DE LA PROFESORA

1. ¿He sido puntual?

2. ¿Me he familiarizado con los alumnos?

3. ¿He logrado los objetivos que había definido?

4. ¿Qué estrategias he utilizado a lo largo de la clase?

5. ¿Qué problemas he encontrado?

6. ¿Cuáles han sido las partes más productivas de la clase?

7. ¿Y cuáles han sido las menos productivas?

8. ¿El tiempo para la realización de las actividades ha sido suficiente?

9. Descripción de conflictos (si los hubo) entre alumnos, y entre alumnos y profesora.

10. ¿Qué tipo de profesora he sido en clase?

11. ¿Cómo han reaccionado los alumnos?

12. ¿Qué me gustaría cambiar?
