

Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**El desarrollo de la expresión oral en alumnos portugueses de
A1, a través del cuento como recurso y estrategia pedagógica por
excelencia: narrar es comunicarse**

Silvia Solano Afanador

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol

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

2019

Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**El desarrollo de la expresión oral en alumnos portugueses de
A1, a través del cuento como recurso y estrategia pedagógica por
excelencia: narrar es comunicarse**

Silvia Solano Afanador

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol

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

2019

Agradecimientos

A mi profesor orientador, Prof. Dr. José María Santos Rovira, por su ayuda, sus consejos y paciencia durante la elaboración de este trabajo.

A mi profesora cooperante, Fátima Guillade, por su amabilidad, simpatía y consejos durante mi intervención didáctica.

A mi familia (especialmente mi a madre) y a mis amigos, por su cariño ilimitado, y por ser mi pilar.

A Miguel, por su apoyo, por su ayuda incondicional, en fin, por todo lo que es y será siempre.

ÍNDICE

Agradecimientos	ii
Resumen.....	vi
Resumo.....	vii
1. Introducción	2
2. Marco teórico	6
2.1 Adquisición y características de la lengua oral	6
2.1.1 Microhabilidades de la comunicación oral	11
2.2 La expresión oral y las otras destrezas	13
2.2.1. La expresión oral y la comprensión oral.....	13
2.2.2 La expresión oral y la expresión escrita.....	13
2.3 La expresión oral y la competencia comunicativa	15
2.4 Didáctica de la expresión oral en el aula de E/LE.....	18
2.4.1 El enfoque comunicativo y el aprendizaje por medio de tareas.	20
2.4.2 Criterios para la selección de actividades y tareas de expresión oral	22
2.4.3 Selección de materiales para la didáctica de EO	25
2.5 La motivación en la enseñanza de LE	28
2.6 El cuento y la mitología como recursos didácticos	32
2.6.1 Cuento y motivación.....	33
2.6.2 Cuento y expresión oral	35
3. Aplicación de la unidad didáctica	40
3.1 Caracterización de la escuela.....	40
3.2 Caracterización del grupo meta.....	42
3.3 Metodología y aplicación de la unidad didáctica	50
3.4 Descripción general de la unidad didáctica	52
3.5 Unidad didáctica.....	53
3.6 Reflexión personal sobre cada clase.....	63
3.6.1 Clase nº. 1	63
3.6.2 Clase nº. 2	64
3.6.3 Clase nº. 3	65
3.6.4 Clase nº. 4	66
3.6.5 Clase nº. 5	67

4. Evaluación.....	69
4.1 Instrumentos de evaluación	70
5. Análisis de los resultados y conclusión final	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
ANEXOS	80
ANEXO 1- Programa semestral de la asignatura de español de la Escola Luís de Freitas Branco	81
ANEXO 2- Materiales didácticos para la clase nº. 1	86
ANEXO 3- Materiales didácticos para la clase nº. 2	96
ANEXO 4- Materiales didácticos para la clase nº. 3	97
ANEXO 5- Materiales didácticos para la clase nº. 4	102
ANEXO 6- EVALUACIÓN	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Representación esquemática de las diferencias entre situaciones comunicativas (Cassany, Luna & Sanz, 1994:139).....	9
Figura 2: Representación esquemática de las microhabilidades de la expresión oral (Cassany, Luna & Sanz, 1994: 148-149).....	12
Figura 3: Representación esquemática del funcionamiento del “ <i>affective filter</i> ” (Krashen, 1982:32).....	29
Figura 4: Representación esquemática de las características para la selección de cuentos.....	38
Figura 5: Gráfico que recoge las edades de los alumnos.....	42
Figura 6: Gráfico sobre las nacionalidades de los alumnos.....	43
Figura 7: Gráfico sobre los hábitos de estudio de los alumnos.....	44
Figura 8: Gráfico sobre su autoevaluación respecto al comportamiento.....	45
Figura 9: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto a la necesidad de mejorar su expresión oral.....	45
Figura 10: Gráfico sobre su opinión respecto a escuchar cuentos en clase.....	46
Figura 11: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto al potencial de los cuentos para mejorar su expresión oral.....	46
Figura 12: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto a las actividades que prefieren llevar a cabo en clase.....	47
Figura 13: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto a los temas que prefieren abordar en clase.....	48
Figura 14: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto a sus modos de interacción preferidos.....	52
Figura 15: Gráfico ilustrativo de las opiniones de los alumnos respecto a los conocimientos adquiridos.....	72
Figura 16: Gráfico ilustrativo de las opiniones de los alumnos respecto a las actitudes hacia la intervención didáctica.....	73
Figura 17: Gráfico ilustrativo de los resultados generales obtenidos en el pre-test y post-test.....	73

Resumen

Este informe presenta el trabajo llevado a cabo en la Escola Secundária Luís de Freitas Branco, en Paço de Arcos, en el contexto de la práctica de enseñanza supervisada. La intervención didáctica fue implementada en un grupo de alumnos de 7º curso, matriculados en la asignatura de español lengua extranjera. El objetivo del trabajo fue el desarrollo de las habilidades orales, utilizando el cuento, y más específicamente la mitología, como recurso y estrategia fundamental para promover dicho proceso de desarrollo.

La finalidad principal de este trabajo es contribuir al fomento de la creatividad e imaginación de los aprendientes, motivando, así, la interacción oral, elemento fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa.

La intervención se efectuó en tres fases, durante cinco clases de noventa minutos: una primera fase, durante la cual se realizó una prueba diagnóstica inicial, en la que los alumnos participaron en la creación colectiva de un final alternativo para un mito griego; una segunda fase, en la cual se realizó una secuencia de tareas pedagógicas y comunicativas, programadas para facilitar la elaboración posterior de una tarea final; y, finalmente, la confección de dicha tarea, que consistía en la dramatización de un cuento creado en grupos (3.ª fase), esta constituyó el elemento central de evaluación. Así, la primera y la tercera fase corresponden a un pre-test y a un post-test.

Los resultados obtenidos en el post-test ponen en evidencia una notable evolución de la producción oral de todos los alumnos. Esto nos permite confirmar que el uso de la narración de cuentos como recurso didáctico para el desarrollo de la expresión oral (EO) constituye una estrategia de interés y eficacia notables.

Palabras-clave: oralidad; narración; mitología; cuento; intervención didáctica.

Resumo

Este relatório apresenta o trabalho desenvolvido na Escola Secundaria Luís de Freitas Branco, em Paço de Arcos, no âmbito da prática de ensino supervisionada. A intervenção didática foi implementada num grupo de alunos de 7º ano, inscritos na disciplina de espanhol língua estrangeira. O objectivo do trabalho foi o desenvolvimento das destrezas orais, utilizando o conto e, mais especificamente, a mitologia, como recurso e estratégia didática.

A finalidade principal deste trabalho é contribuir para o fomento da criatividade e a imaginação dos aprendizes, motivando, assim, a interação oral, elemento fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa.

A intervenção foi efectuada em três fases, durante cinco aulas de noventa minutos: uma primeira fase, durante a qual se realizou uma prova diagnóstica inicial, nesta os alunos participaram na criação coletiva de um final alternativo para um mito grego; uma segunda fase, na qual realizou-se uma sequência de tarefas pedagógicas e comunicativas, programadas para facilitar a elaboração posterior de uma tarefa final; y, finalmente, a confeção desta tarefa, que consistia na dramatização de um conto criado em grupos (3.º fase), esta constituiu o elemento central de avaliação. Assim, a primeira e a terceira fase correspondem a um pre-test e a um post-test.

Os resultados obtidos no post-test evidenciam uma notável evolução na produção oral da maioria dos alunos. Isto nos permite confirmar que a utilização da narração de contos como recurso didático para o desenvolvimento da expressão oral (EO) constitui uma estratégia de interesse e eficácia notáveis.

Palavras-chave: oralidade; narração; mitologia; conto; intervenção didática.

INTRODUCCIÓN

1. Introducción

Teniendo en cuenta hasta qué punto es fundamental la comunicación en el proceso de desarrollo y socialización del ser humano, así como la importancia de las destrezas orales en esos procesos de interacción, se hace evidente que el desarrollo de la oralidad cobra una relevancia trascendental en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras (Agustín Llach, 2006:161). Además, si contemplamos el aula como un microcosmos en el que se originan los hábitos de comunicación y de interacción en la sociedad que los alumnos configuran, entenderemos que un alumno con un capital lingüístico pobre tendrá menos posibilidades de interactuar de manera efectiva con sus compañeros y profesores (Pérez Fernández, 2009:299). Así, dado que la mayor parte las interacciones que se dan en el aula se realizan a través de la comunicación oral, se hace aún más evidente la idea de que las habilidades orales constituyen un papel vital en el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto en la lengua materna, como en la lengua meta en el aula de lengua extranjera. Al mismo tiempo, como refiere Baralo, para un estudiante de español como lengua extranjera, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es la finalidad más importante de su proceso de aprendizaje, pues la autora sostiene que estudios sobre la interacción en el aula han proporcionado resultados muy positivos sobre el modo en que el diálogo en clase fomenta el aprendizaje de otras destrezas comunicativas, como la lectura y la producción escrita (Baralo, 2000:35). De este modo, se hace evidente no solo para los profesores, sino también para los alumnos, que para el desarrollo de la competencia comunicativa, la lengua oral es uno de los factores más relevantes en el proceso de adquisición de la LE (Cabezuelo Martín, 2005).

Sin embargo, a pesar de que la expresión oral es la destreza que más nos interesa en el campo de la enseñanza de lengua extranjera, es también la que más cuesta dominar. Kremers (2000:461) afirma que se observa una actitud reservada tanto de profesores como de alumnos a la hora de ponerla en práctica. La práctica de esta destreza en grupos de alumnos tiende a dificultar aspectos de organización, orden y evaluación al profesorado. Asimismo, los alumnos tienden a sentir ansiedad, vergüenza y miedo al ridículo o a cometer errores, especialmente en los niveles de adquisición iniciales (Kalan, 2007). El estudio elaborado por esta autora demuestra que la expresión oral es la destreza que produce más ansiedad en los aprendientes de E/LE (Kalan, 2007:983). Lo anteriormente expuesto es un problema que,

personalmente, hemos podido detectar no solo durante una primera fase de observación del grupo en el cual se implementó nuestra intervención didáctica, sino también a través de nuestra práctica profesional, en Portugal, a lo largo de los últimos diez años.

Por esta razón, y dado que la dimensión afectiva tiene una gran importancia en el aprendizaje de lenguas (Arnold, 2000; Kalan 2007; Krashen, 1982), nos propusimos utilizar el cuento como recurso didáctico para fomentar la motivación, la creatividad, la empatía entre alumnos y profesor y, como consecuencia final, la expresión oral. Para ello, seleccionamos tres mitos: dos mitos que forman parte de la mitología griega y un mito procedente de la tradición celta. Varios autores sostienen que los cuentos y mitos son un recurso didáctico de gran interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado su gran valor a la hora de despertar la motivación, creatividad e imaginación (Coyle, 2000; Nickleva 2012; Wright, 1995; 1997). Esto es, entre otras razones, porque como apunta Nickleva (2012:132):

El carácter lúdico de las actividades que se pueden realizar con los cuentos en las clases de idiomas extranjeros conlleva la ventaja de reducir la ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aumentar la motivación, lo que daría como resultado un mejor rendimiento en los resultados académicos de los alumnos.

Además, estos autores confluyen en la idea de que los cuentos constituyen una fuente idónea de 'input' para la construcción de un nuevo sistema lingüístico. No debemos olvidar que, según Krashen (1982:63), el recurrir a un 'input' comprensible (en el caso de nuestro trabajo, el mito o cuento) genera un proceso de construcción de significado, en el que es recomendable que el nivel de lengua sea moderadamente superior al de los alumnos, pues esto les hará sentirse motivados para seguir avanzando.

Por otro lado, si tenemos en cuenta el carácter universal de la narración de mitos y cuentos, así como sus orígenes arraigados en la tradición oral, veremos que nos ofrecen innumerables posibilidades en el diseño de tareas comunicativas. Dichas tareas permiten a los alumnos comunicarse e interactuar oralmente dentro de un contexto rico, significativo y estimulante. De este modo, los alumnos tienen la oportunidad de dar rienda suelta a su imaginación y ser los protagonistas en la

construcción de nuevas historias, y nuevos significados. Por lo tanto, la interacción auténtica que nos proporcionan los cuentos, y sus muchas posibilidades, es una valiosa oportunidad de proporcionar al aprendiz no solo el 'input' adecuado sino, además, la producción de 'output' lingüístico (Coyle, 2000:137).

Asimismo, es importante tener en cuenta que el objetivo central de nuestro trabajo como docentes de lengua extranjera es el desarrollo de la competencia comunicativa. Para ello, debemos hacer un esfuerzo para desarrollar no sólo las destrezas orales, sino, de un modo holístico, todas las destrezas que entran en juego durante la comunicación en la vida real. Así, los cuentos nuevamente se nos presentan como un género que proporciona innumerables ventajas de enseñanza-aprendizaje. Esto es porque, como explicaremos con más en detalle en los próximos capítulos, estos permiten desarrollar las cuatro macrodestrezas lingüísticas (expresión oral y escrita; comprensión oral y escrita) (Nicklea, 2012:132). Así, diseñamos un plan de trabajo basado en la elaboración de una secuenciación cuidada de actividades y tareas significativas y estimulantes en torno al tema propuesto (contar, leer, escuchar, escribir y representar cuentos). Tal como el MCER (Consejo de Europa, 2002:8) recomienda:

El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (y no sólo relacionadas con la lengua) que llevar cabo en una serie de determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

De acuerdo con dicho plan de trabajo, este informe se divide en dos partes, seguidas de referencias bibliográficas y anexos. En la primera, presentamos un marco teórico en el cual se basa la unidad didáctica que desarrollamos para nuestra intervención didáctica. En la segunda parte, presentamos la unidad didáctica debidamente encuadrada en la metodología adoptada y circunscrita en la descripción de la escuela y del grupo de alumnos. Describimos la planificación, las fases en las que se divide cada clase, junto con una reflexión sobre cada una de ellas y, finalmente, presentamos los instrumentos de evaluación, el análisis de los resultados obtenidos y una reflexión final sobre nuestra intervención didáctica.

MARCO TEÓRICO

2. Marco teórico

2.1 Adquisición y características de la lengua oral

Según Baralo (2000:5), la expresión oral es una destreza, o habilidad de comunicación, profundamente ligada a las ideas de interacción y bidireccionalidad, contexto compartido (entre emisor y receptor), situación y negociación de significados. Coincidimos con la autora, cuando entendemos que no es posible disociar dicha destreza de la comprensión, la interpretación y el procesamiento de lo escuchado. Según la autora, esto es porque “la comunicación es un proceso, una acción, basada en unas destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura” (Baralo, 2000:5). Además, si tenemos en cuenta la complejidad y la riqueza de la habilidad comunicativa, podremos entender mejor las dificultades de nuestros alumnos (especialmente a la hora de enfrentarse al desafío de desarrollar la oralidad dentro y fuera del aula). De este modo, podremos diseñar intervenciones didácticas más eficaces y fundamentadas.

A lo largo del tiempo, y sobre todo tras el desarrollo frenético de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, en las últimas décadas, el uso de la lengua oral ha sufrido grandes cambios. Poco a poco, la expresión oral se ha ido volviendo más pobre, más contaminada por ruidos, sustituida por medios audiovisuales en los que el texto oral no es lo más importante. Desafortunadamente, esto también se traslada al ámbito de las lenguas extranjeras, pues es impensable que un aprendiz que no domine los recursos del discurso oral en su LM lo vaya a hacer en la LE. No obstante, la expresión oral es una característica tan inherente a la sociedad humana que no podemos deshacernos de ella. Nuestra necesidad de hablar trasciende todas las limitaciones e incluso, si no tenemos un interlocutor, hablamos con animales, plantas o hasta con nosotros mismos (Baralo, 2000:6). Por esto, coincidimos con Agustín Llach (2006), Baralo (2000), Cabezuelo Martín (2005), Kremers (2000), entre otros muchos, al considerar que, para un aprendiz de E/LE, saber expresarse oralmente es el objetivo más importante de su proceso de aprendizaje. Se trata de una destreza que les cuesta mucho dominar, no obstante, juega un rol fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Debido a lo anteriormente expuesto, es relevante explicar los procesos de adquisición y desarrollo de la expresión oral, tanto en LM, como en LE. Pinker (1994) señala que los niños poseen un *Instinto del Lenguaje*, es decir que el niño desarrolla el lenguaje de modo espontáneo, sin hacer esfuerzo y sin que nadie se lo enseñe. Es más, es inevitable que un niño, en circunstancias normales, adquiera la lengua materna. Baralo (2000:6) sostiene que las investigaciones de las últimas décadas han demostrado que hay ciertos conocimientos y disposiciones innatas que subyacen al uso del lenguaje. Esto quiere decir que el bebé cuenta con una serie de mecanismos perceptivos innatos, adaptados a las características del lenguaje humano, que lo prepara para el mundo lingüístico en el cual nacerá. Existe una relación entre la señal hablada y los fonemas, unidades segmentales mínimas del habla, con valor distintivo y funcional, que corresponden a las consonantes y vocales de las lenguas. La señal hablada está constituida por un complejo entramado de unidades acústicas, o sea, por segmentos breves, separados por pausas y oscilaciones de intensidad. Las bandas acústicas, o formantes de esos segmentos, varían según una serie de parámetros, tales como la duración, la frecuencia, las relaciones temporales y la intensidad de energía acústica. También varían las condiciones acústicas de la articulación según la aspiración y la fricación (Moreno Fernández, 2002:34).

La adquisición del léxico, se produce a través un proceso semántico y un proceso formal, tanto en LM como en LE. Ambos procesos son imprescindibles para el funcionamiento en la comunicación. Como explica Baralo (2000:1):

El aprendizaje de una palabra implica asociar su sonido con su significado; son dos procesos diferentes: por un lado, aprender la estructura sonora, reconocer la palabra y poder pronunciarla; por otro, apoderarse del concepto que expresa y asignarlo a una categoría semántica más o menos amplia: formas, colores, cantidad, comida, acción, etcétera..

Así, a medida que se produce la adquisición de palabras se va edificando la gramática de la lengua. Todo este proceso es realmente complejo y, además, entre unos aprendientes de L2 y otros se dan diferencias notables en el dominio de la EO que tienen que ver con los ámbitos cognoscitivo, afectivo y comunicativo, estas diferencias pueden acarrear ciertas dificultades, para algunos de ellos. Sin embargo, no siempre somos conscientes de toda esta complejidad, cuando desempeñamos nuestra labor de profesores (Giovannini, 1996: 60). Baralo (2000:7) sostiene que, en

términos generales, no hay diferencias cualitativas en la expresión oral en LM o en otra lengua; sí existe, obviamente, una gran diferencia en el dominio del código lingüístico, con todas las dificultades que eso acarrea. Una vez que el alumno ha aprendido algunas palabras, puede, a su vez, comprender algunas oraciones o producirlas. Es capaz de elaborar un proceso de codificación o de descodificación sintáctica. Para poder expresar o descodificar una oración, el alumno elabora un proceso de categorización sintáctica que le permite identificar el verbo, el sujeto, el objeto; esto es, ordena las palabras en sintagmas a los que les asigna las funciones sintácticas (Baralo, 2007:8). Sin embargo, como afirma Pinker (1994:216) “la gramática no es una receta para comprender o hablar”. El aprender a hablar requiere, además, tener en cuenta la compleja serie de elementos sonoros y situacionales, referidos anteriormente y que contribuyen a la significación de la expresión oral. Es fundamental considerar la intención del hablante y los múltiples recursos gestuales que son de gran importancia en cada acto de habla. Así, las características de cada tipo de situación confieren diferencias en cuanto al contenido y a la forma de lo que se dice, tal como lo hacen la relación social entre los hablantes y el grado de proximidad o de distancia entre ellos. Todos estos factores determinan la selección de diferentes estilos o registros, con características específicas a nivel fonológico y prosódico, lexical, morfológico y sintáctico (Marques Simões, 2015:11).

Por consiguiente, a pesar de que la expresión oral ha estado relegada al olvido tanto en la enseñanza de la lengua materna, como en la enseñanza de las lenguas extranjeras, es fundamental la práctica y el desarrollo de esta destreza y, de hecho, es todavía más importante en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Cassany, Luna & Sanz, 1994:135). Es por esto que, cuando nos propusimos poner en práctica este trabajo, tuvimos en cuenta la importancia capital que tiene la oralidad para la adquisición de la lengua (extranjera o materna).

Es relevante establecer una tipología esquemática de textos orales a la hora de estudiar las necesidades de expresión de los alumnos. Cassany, Luna & Sanz (1994:138) establecen dos subtipos: por un lado, existe la comunicación oral autogestionada, que se produce de manera individual como, por ejemplo, una presentación oral o un discurso político; por otro lado, existe la comunicación oral plurigestionada, que se produce entre dos personas o en grupos. Estas categorías se corresponden con lo que se denominaría, más adelante, tras la publicación del MCER

(Consejo de Europa, 2002:14) actividades de expresión e interacción oral. Cada tipo de comunicación posee sus particularidades propias y requiere habilidades distintas. Las autogestionadas requieren la capacidad de preparación y autorregulación de lo que se dice. Las segundas, por otro lado, se enfocan en la interacción y la colaboración comunicativa. Cassany, Luna & Sanz (1994:139) recogen las diferencias en el siguiente cuadro:

COMUNICACIÓN ORAL	
<i>autogestionada</i> exposición, conferencia, charla, discurso	<i>plurigestionada</i> diálogo, tertulia, entrevista, conversación, debate
1. Una sola persona elabora el texto. Hay una sola voz.	1. Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces.
2. El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.)	2. Los interlocutores negocian el texto (tema, intervenciones, tono, etc.)
	3. Se establecen turnos de palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamientos de intervenciones, etc.
4. Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones	4. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc.
5. Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada..	5. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres (<i>tú, él, yo</i>), elipsis, etc.

Figura 1: Cuadro ilustrativo de los distintos tipos de comunicación oral

Conviene, ahora, reflexionar sobre cuál de estas comunicaciones es más relevante trabajar en el aula de LE. Según Cassany, Luna & Sanz (1994: 140), a pesar de que, en una primera instancia, parece que se debe dar más importancia a las singulares y autogestionadas, los maestros más observadores, se darán cuenta de que los alumnos presentan grandes problemas en sus diálogos y conversaciones y, prácticamente todos, tienen mucho que mejorar en lo que respecta a su expresión oral. El trabajo en parejas y grupos es un momento que nos permite observar grandes fallos en el dominio de este tipo de comunicaciones: muchos alumnos no saben escuchar, monopolizan la palabra, o se cohiben y apenas intervienen. De acuerdo con

los autores, estas deficiencias suelen ser todavía más notables en los primeros niveles de enseñanza. Asimismo, los autores señalan que la situación oral plurigestionada es la forma más importante de comunicación en la vida humana, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. La mayor parte de las actividades que el ser humano realiza se producen a través del diálogo y la conversación (la clase misma es un ejemplo). Esto constituye otro argumento fundamental para trabajar este tipo de situaciones comunicativas en clase (Cassany, Luna & Sanz 1994:141). Además, hay que tener en cuenta que la frontera entre las destrezas orales de comprensión y expresión, en las situaciones de comunicación plurigestionadas (o de interacción oral) es muy difícil de delimitar. Aprender a interactuar, por lo tanto, se convierte en una necesidad y una ventaja para el desarrollo de la comunicación real, tanto en el aula, como fuera de ella, tal como se pone de manifiesto en el MCER (Consejo de Europa, 2000: 14):

La expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación.

Para tener una idea más clara de todo lo que envuelve el desarrollo de destrezas orales en la lengua extranjera, o L2, es útil considerar la naturaleza y las condiciones del discurso oral. A muy grandes rasgos, la producción oral envuelve cuatro grandes procesos: 1) conceptualización, 2) formulación, 3) articulación y 4) autorregulación. La **conceptualización** tiene que ver con el planeamiento del contenido del mensaje que se quiere expresar, implica un conocimiento de previo del tema, el acto de habla y los patrones de discurso, tras la conceptualización. La **formulación** ocurre cuando el hablante encuentra las palabras y sintagmas para expresar significados y los secuencia y coloca de acuerdo con la gramática correspondiente. La **articulación** se encarga del control motor de los órganos articulatorios, es decir, los labios, la lengua los dientes, los alveolos, el paladar, el velo, la glotis, etc. La **autorregulación** tiene lugar cuando los hablantes tienen la

capacidad de identificar y autocorregir sus errores (Scovel, 1998: 27). No obstante, el proceso de expresión oral implica, además de estos procesos, el dominio, por parte del hablante, de un complejo entramado de microhabilidades. Sabemos que la expresión oral permite decir las cosas indirectamente. No siempre la información es transparente, y el oyente no debe hacer siempre una interpretación literal del mensaje. La persuasión, la insinuación, el sarcasmo, el humor, etc., son sutilezas universales de la expresión oral, que se pueden inferir mediante las reglas del discurso y de la pragmática (Baralo, 2000:10).

2.1.1 Microhabilidades de la comunicación oral

Por lo anteriormente expuesto, es relevante tener en cuenta las microhabilidades de la expresión oral, de las que el hablante debe hacer uso, independientemente de que se trate de una situación de comunicación autorregulada (expresión oral) o plurirregulada (interacción oral). Cassany, Luna & Sanz (1994: 148) las resumen a través del siguiente cuadro:

MICROHABILIDADES DE LA EXPRESIÓN ORAL
<i>Planificar el discurso</i>
- Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación, etc.) para preparar la intervención.
- Usar soportes escritos para preparar la intervención (sobre todo en discursos monogestionados: guiones, notas, apuntes, etc.).
Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje, etc.).
- Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo, etc.).
<i>Conducir el discurso</i>
• Conducir el tema
- Buscar temas adecuados para cada situación.
Iniciar o proponer un tema.
- Desarrollar un tema.
- Dar por terminada una conversación.
Conducir la conversación hacia un tema nuevo.
- Desviar o eludir un tema de conversación.

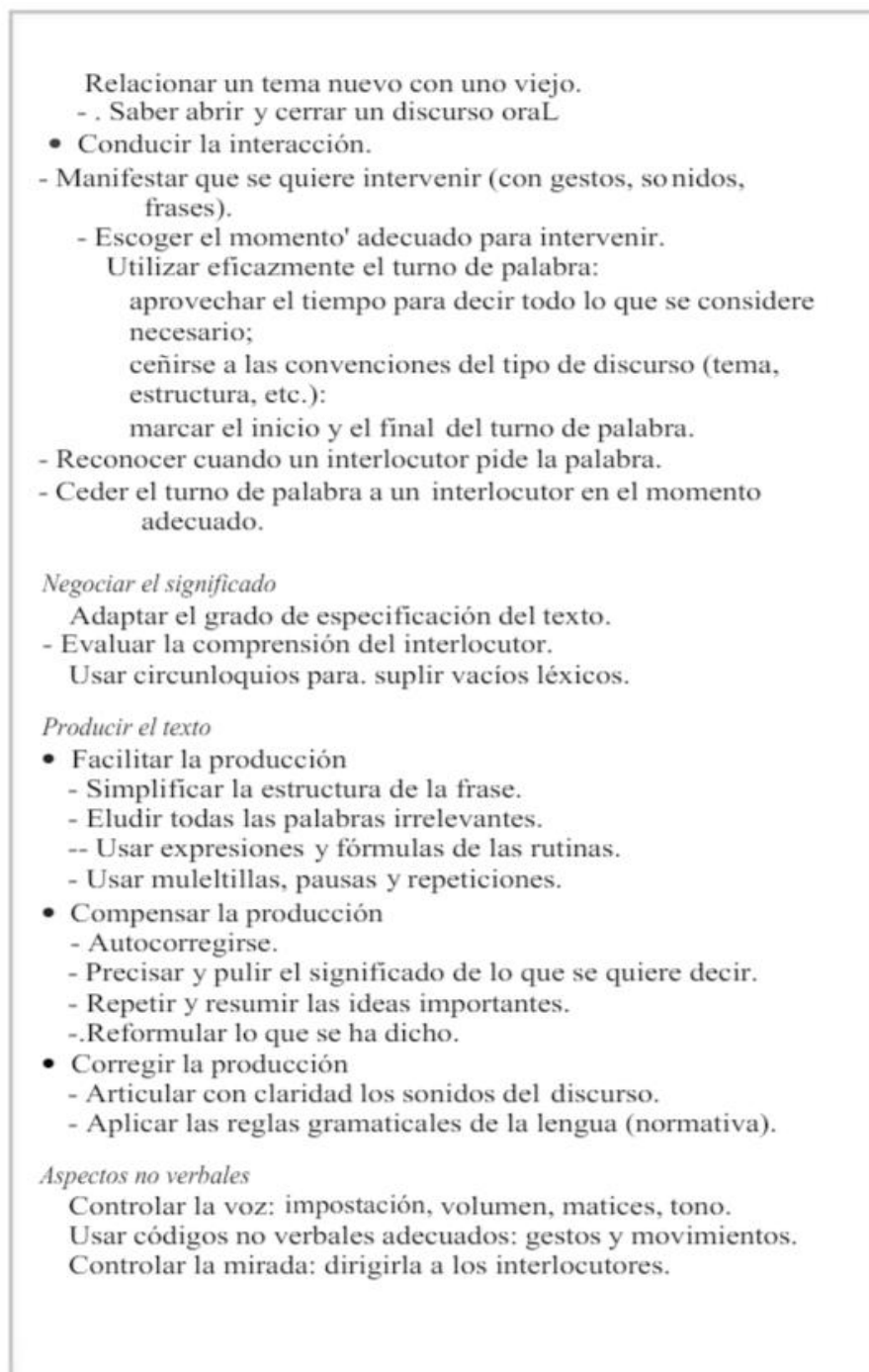


Figura 2: Representación esquemática de las microhabilidades de la expresión oral (Cassany, Luna & Sanz, 1994: 148-149)

Esta clasificación ayuda a establecer los objetivos de la expresión oral que deben ser trabajados en el aula de E/LE. Asimismo, estas microhabilidades tienen una determinada relevancia en el currículum en función de la edad y el nivel de los alumnos. Según indican Cassany, Luna & Sanz (1994:150), los más jóvenes y con niveles iniciales tienen necesidad de trabajar los aspectos más globales y relevantes

de la expresión (negociación de significado, interacción, etc.). Los mayores ya pueden practicar los puntos más específicos (autocorrección, producción cuidada, preparación del discurso, etc.). Así, en nuestra intervención didáctica, dada la edad y nivel de los aprendientes nos centraremos en aspectos tales como la interacción y la negociación del significado.

2.2 La expresión oral y las otras destrezas

2.2.1. La expresión oral y la comprensión oral

La destreza de la expresión oral supone que el alumno pueda comunicar (‘output’) a un interlocutor o interlocutores determinados, en un momento y contextos específicos, aquello que piensa, siente o necesita (La Hoz, 2012:35). Por otra parte, la comprensión oral implica que el alumno sea capaz de comprender lo que oye en la lengua extranjera, para ello, es necesario que este reciba un ‘input’ comprensible, de calidad y cantidad óptimas. Es decir, que sea expuesto a una amplia y variada cantidad de mensajes orales que le resulten significativos y estimulantes (Krashen, 1982:57). Según Krashen, este es un elemento de vital importancia en la adquisición de la L2. Sin embargo, como ya referimos en el capítulo anterior, la comprensión oral y la expresión oral suelen desarrollarse de manera integrada, pues se dan de un modo casi simultáneo en situaciones comunicativas de interacción oral en la vida real (conversaciones, debates, etc.). Por esta razón, es difícil delimitar una frontera clara entre ambas, y coincidimos con los autores anteriormente referidos (Baralo, 2000; Cassany, Luna & Sanz; 1994; MCER, 2002), al considerar que el desarrollo de actividades de interacción oral merece especial atención.

2.2.2 La expresión oral y la expresión escrita

En el capítulo anterior, vimos que la comunicación oral es un instinto que se desarrolla en el niño de forma inconsciente, sin que nadie lo obligue a ello y que ocurre de modo irreversible (a no ser que sufra algún tipo de accidente) (Baralo, 2000:10). La expresión escrita, contrariamente, es un producto cultural, impuesto por la sociedad. Se aprende a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que implica un esfuerzo por parte del aprendiente y se da a partir de una determinada edad, no antes de los cinco años, momento en el cual ya se ha adquirido la gramática de la LM (Baralo, 2000: 10). Por esto, a pesar de que hacen uso del mismo sistema lingüístico,

se trata de dos modos de comunicación totalmente diferentes, cada uno con entornos propios, características funciones, sociales y comunicativas diferenciadas (Baralo, 2000:10).

Las diferencias más obvias entre estos dos modos de comunicarnos están determinadas por la diferencia del soporte físico en el cual tienen lugar: la comunicación oral se produce mediante sonidos que se transmiten por el aire, y se captan a través del oído; la comunicación escrita se produce mediante imágenes que se perciben por la vista. Por esta razón, las funciones del hablante y del oyente son diferentes a las funciones del escritor y el lector. Podemos establecer dos factores que imponen esas diferencias entre la expresión oral y la escrita: el tiempo y la memoria (Baralo, 2000:11).

El factor tiempo acarrea, a su vez, la inmediatez y la sucesión de sonidos, en la comunicación oral, tanto en la producción como en la recepción, esto hace que sea imposible la simultaneidad. Por otra parte, en la escritura el mensaje se graba en un soporte estable y fijo, sobre el que se puede volver, tantas veces como se quiera, y puede ser captado de forma simultánea. Esto quiere decir que la comunicación oral es completamente dependiente del momento y el lugar en que se produce, mientras que la escrita está libre de estas variables contextuales. En la expresión oral, la inmediatez en el tiempo y en el espacio permite la verdadera interacción entre los interlocutores, y esa interacción presencial aporta una gran cantidad de información referencial al hablante y al oyente: reacciones, gestos, etc. Esto puede ayudar a los interlocutores a estructurar sus intervenciones, colaborar en la interacción y pedir aclaraciones. En la escritura, por el contrario, se carece de toda esa información contextual. No es posible rectificar según la reacción y la interacción inmediata del interlocutor; sin embargo, hay tiempo suficiente de releer, corregir, volver a empezar y modificar. Además, la expresión oral no implica únicamente la articulación sucesiva de los fonemas que constituyen el significante de los signos lingüísticos; en simultaneidad con esta cadena fónica se dan los elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos. La entonación, el acento y las pausas, recursos prosódicos, tan útiles para el hablante y el oyente, no están presentes en la expresión escrita. Igualmente, los recursos proxémicos que facilitan la comunicación oral (posturas, actitudes, miradas, acercamientos, etc.), tampoco hacen parte del código escrito (Baralo, 2000:11). Por otro lado, teniendo en cuenta estos factores de tiempo

y de memoria, la expresión oral se diferencia de la escrita en que las estructuras formales son más sencillas. Baralo (2000:12) establece algunas de las particularidades de la lengua oral:

- oraciones incompletas;
- poca subordinación;
- predominio de la yuxtaposición y de la coordinación;
- pocos conectores lógicos;
- estructura de tópico/comentario, más que de sujeto/ verbo/ objeto;
- vocabulario generalizado;
- repeticiones;
- falsos arranques;
- reformulaciones;
- usos de muletillas;
- abundancia de deícticos.

Dicho esto, conviene apuntar que el profesor de E/LE debe ser consciente de esta compleja serie de particularidades de la comunicación oral, a la hora de abordar la expresión oral desde el punto de vista didáctico.

2.3 La expresión oral y la competencia comunicativa

La relevancia que ha venido adquiriendo el concepto de competencia comunicativa viene de la mano del crecimiento de la popularidad que el enfoque comunicativo ha ido ganando, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. La difusión inicial del concepto se relaciona con los estudios llevados a cabo por Chomsky (1965), quien estableció una distinción entre **competencia** y **actuación**. Chomsky define **competencia** como la capacidad innata del hablante-oyente (ideal) de producir, comprender y reconocer la estructura de todas las frases de su lengua. Chomsky define lengua como un conjunto infinito de frases, no solo existente sino

posible, es decir, la lengua es una serie infinita de posibilidades que surgen a partir de la interiorización de las reglas de la lengua. La **actuación** está delimitada por las situaciones específicas que determinan el uso del lenguaje. El interés de Chomsky no es la adquisición y la enseñanza de lenguas, sino el desarrollo de una teoría lingüística centrada en las reglas gramaticales. Su teoría, como él mismo explica, se centra en un hablante/ oyente ideal, que conoce su lengua y está integrado en una comunidad de hablantes homogénea y que no se ve afectada por limitaciones psicológicas (Chomsky, 1965:39):

La teoría lingüística tiene que ver esencialmente con un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística completamente homogénea, que conoce su lengua perfectamente y que no es afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes tales como limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (fortuitos o característicos) al hacer su aplicación del conocimiento del lenguaje en la actuación real.

Sin embargo, coincidimos con la crítica que Hymes (1972) hace a las formulaciones de Chomsky, argumentando que, además del conocimiento lingüístico (las reglas que describen los sistemas fonológico, morfológico y sintáctico), es necesario contemplar la dimensión sociolingüística, que está directamente relacionada con el concepto de uso de la lengua en su contexto:

El enfrentamiento con la realidad de los niños como seres que se comunican requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales jueguen un papel explícito y constitutivo; factores éstos que hasta ahora no han sido considerados. (Hymes, 1972: 15)

De este modo, Hymes incorporó la dimensión social en el concepto de competencia, y añadió el término comunicativo, demostrando claramente que el lenguaje es fruto de la experiencia social. Así, la competencia comunicativa se relaciona con el conocimiento y la habilidad de los hablantes de usar apropiadamente la lengua en los diferentes retos comunicativos, dentro de una comunidad hablante. Su modelo de competencia comunicativa, que pretende integrar la teoría lingüística, la teoría de la comunicación y la de la cultura, incluye cuatro criterios: 1) el grado de posibilidad, que es entendido como aquello que es posible de acuerdo con el sistema lingüístico del hablante; 2) el grado de factibilidad, que se refiere a lo que es posible en función la capacidad psicolingüística del hablante; 3) el grado de adecuación, que

comprende el contexto, y 4) grado de ejecución, que tiene que ver con la efectiva realización de la comunicación.

Posteriormente, entre otros lingüistas que desarrollaron un modelo de competencia comunicativa destacan Canale & Swain (1980). Estos autores siguen los presupuestos de Hymes y se centran en la aplicación pedagógica de la enseñanza de lenguas. La competencia comunicativa implica una interdependencia entre la competencia gramatical, esto es, el conocimiento del vocabulario, la morfología y la sintaxis, y la competencia sociolingüística. Esta última estudia el modo en que las frases o expresiones son producidas y entendidas en diferentes situaciones. Canale & Swain (1980) distinguen tres componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, que implica el dominio del código lingüístico; la competencia sociolingüística, que está relacionada con las reglas socioculturales de uso, reglas que están dependientes de factores contextuales como la situación de los participantes, los objetivos y las convenciones sociales de la interacción; la competencia estratégica, que integra “estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que se puede recurrir para compensar los fallos comunicativos debidos a variables de actuación o a una competencia insuficiente” (1980:30).

En este sentido, consideramos relevante establecer hasta qué punto la expresión oral se relaciona con la adquisición de la lengua. Como afirma Agustín Llach (2006:1):

La lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de lenguas, ya sea de la lengua materna, lenguas segundas, o lenguas extranjeras. Y es que las destrezas orales, tanto de comprensión, como de expresión, juegan un papel más que fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa.

La autora defiende que, desde el punto de vista de la vida cotidiana, los procesos de interacción oral adquieren una enorme importancia, dado que la comunicación es fundamental para el desarrollo psicológico, verbal, social e incluso cognitivo del ser humano (Agustín Llach, 2006:1). Esta última idea coincide la teoría de Littlewood (1992: 19) de que la maduración lingüística y comunicativa va interrelacionada con la maduración cognitiva del individuo. Como ya hemos referido, la comunicación oral es natural, intrínseca y prácticamente inevitable para el ser humano. Además, el

ser humano ocupa la mayor parte de su tiempo comunicándose con otros, y la mayor parte de esa comunicación se realiza a través del uso de las destrezas orales (hablando y escuchando) (Cabezuelo Martín, 2005:9). Así, en la vida diaria, la conversación y el diálogo son los textos orales a través de los cuales se produce la comunicación, la mayor parte del tiempo.

Por lo anterior, podemos concluir que es evidente la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa para el ser humano tanto en la LM como en la LE, y que las destrezas orales juegan un rol fundamental en los procesos interactivos de comunicación. Así, se hace innegable que el desarrollo de la oralidad, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera, adquiere un valor trascendental y, por eso, lo hemos escogido como objetivo central en nuestro proyecto.

2.4 Didáctica de la expresión oral en el aula de E/LE

Como sostiene Baralo (2000:14), “la comunicación oral se caracteriza por la necesidad de dar y de tomar el turno de palabra, con las estrategias adecuadas para cada caso”. Por esto, debemos considerar el desarrollo de la conversación, como un ejercicio esencial para el desarrollo de la expresión oral. No obstante, se trata de un objetivo complejo, que incluye, a su vez, otros objetivos más específicos relacionados con las actitudes positivas hacia la comunicación, la precisión del vocabulario, la corrección gramatical, las estrategias de comunicación, etc. (Baralo, 2000:16). Por esto, antes de enfocarnos en qué tipos de actividades y tareas se deben planear para el aula, es conveniente que tengamos en cuenta qué dificultades enfrentan los alumnos en la clase de LE a la hora de desarrollar la EO. Giovannini (1996: 60) establece estas como las importantes:

- Problemas lingüísticos, pues, o desconocen los términos adecuados para una determinada situación, o los conocen, pero no los recuerdan cuando los necesitan; otras veces les cuesta entender la pronunciación o entonación del interlocutor.
- Problemas comunicativos: frecuentemente se da lugar a una falta de adecuación entre lo expresado y la situación; suelen ocurrir errores por falta

de competencia cultural, como el empleo de un registro demasiado formal en una situación informal.

- Problemas afectivos: muchas veces los alumnos se sienten ridículos al tener que hacer un gesto o una imitación para decir algo; otra situación típica es la de verse en inferioridad de condiciones por no tener las palabras y la fluidez necesarias para expresar algo.

Para solucionar los problemas antes mencionados, Giovannini (1996: 60) opina que el alumno debe tener claro para qué realiza una actividad y cuáles son los objetivos comunicativos. Además, será imprescindible que exista una motivación que le ayude a interactuar y desarrollar estrategias para comunicarse. En la interacción oral priman el significado y los contenidos, y no la forma o el estilo; por ello, todas las actividades de expresión oral deben ceñirse, según Giovannini, a los siguientes principios:

- Ser significativas, o sea, deben tener interés para los alumnos. Para ello es importante que sean tan auténticas y cercanas a la realidad como sea posible. Si el alumno se enfrenta a interacciones comunicativas en las que hay verdaderos vacíos de información que justifiquen la interacción, y no meros ejercicios de práctica formal, se sentirá más motivado.

- Tratar temas y realidades lo más cercanos posibles al alumno; de esta forma se consigue que el estudiante esté más motivado y, así, se involucrará más y mejor en la actividad.

- Ser abiertas, de forma que el alumno pueda decir lo que él piensa y, en la medida de lo posible, introducir temas nuevos en la conversación.

- Proporcionar *feedback* significativo, el profesor debe tender a corregir errores de contenido y no tanto de forma.

- Dosificar la dificultad de un modo gradual.

- Tener en cuenta el desfase entre los medios con los que cuenta el alumno para expresarse, muchas veces insuficientes, y lo que quiere realmente expresar; en este sentido, es muy importante promover el uso de estrategias.

2.4.1 El enfoque comunicativo y el aprendizaje por medio de tareas.

Como explica Richards (1986:64), los orígenes del enfoque comunicativo se sitúan a finales de la década de los sesenta, cuando en Inglaterra surge la necesidad de encontrar una propuesta alternativa al método situacional. El enfoque comunicativo se centra en la idea de lenguaje como comunicación, y su premisa es desarrollar lo que Hymes (1972) denomina competencia comunicativa. Con el paso del tiempo, este enfoque de enseñanza ha ido evolucionando y modificándose a partir de las diversas investigaciones de las que ha sido objeto. Así, Richards, de un modo muy general, resume las premisas fundamentales en las que, a comienzos del siglo XXI, se asienta el enfoque comunicativo (2006: 22, traducción nuestra):

1. El aprendizaje de la LE se facilita cuando los aprendientes están motivados en interacciones significativas.
2. Las tareas de aprendizaje y los ejercicios efectivos brindan oportunidades a los alumnos de negociar significados, expandir sus recursos lingüísticos y darse cuenta de cómo funciona la lengua meta, además de participar en intercambios interpersonales significativos.
3. La comunicación significativa se da cuando los aprendientes procesan contenido que es relevante, interesante y motivador.
4. La comunicación es un proceso holístico que, a menudo, requiere el uso de varias destrezas o modalidades.
5. El aprendizaje de una lengua se facilita gracias a actividades que envuelven el descubrimiento inductivo de las reglas del lenguaje y su organización. También, gracias a aquellas que promueven el análisis y la reflexión sobre la lengua.
6. El aprendizaje de una lengua es un proceso gradual que implica un uso creativo del lenguaje. Además, es normal el error, es un producto normal del aprendizaje, el objetivo último del aprendizaje es ser capaz de usar la lengua tanto con fluidez como con corrección.
7. Los alumnos desarrollan sus propias vías de aprendizaje, progresan a ritmos distintos, y tienen diferentes necesidades y motivaciones de aprendizaje.
8. Un aprendizaje exitoso implica el uso de estrategias de comunicación efectivas.

9. El rol del profesor es de mediador y facilitador. Se trata de alguien que crea un ambiente propicio para el aprendizaje y brinda a sus alumnos oportunidades para usar y practicar la lengua y, también, para reflexionar sobre la misma y sobre su propio proceso de aprendizaje.
10. La clase es una comunidad donde los alumnos aprenden a través de la colaboración y la cooperación.

Creemos que este enfoque es el que mejor se adecúa al objetivo principal de nuestro trabajo (promover la competencia comunicativa, a través de la expresión oral) y al perfil de nuestros alumnos. Por esto, fue el enfoque que utilizamos para el planeamiento de nuestra intervención didáctica. A continuación, describiremos, de modo breve, la metodología de enseñanza que escogimos para nuestra intervención didáctica, y que podríamos describir como una extensión del enfoque comunicativo: **el enfoque por tareas.**

Nunan (1996) define tarea como una unidad de trabajo durante la cual los alumnos entrenan las destrezas en la lengua extranjera centradas, sobre todo, en el significado. Asimismo, Nunan (1996) defiende que deben ser usadas tareas auténticas, esto es, que son utilizadas en el día a día, o que transmiten una sensación de utilidad y están conectadas con la realidad de los alumnos. Según Estaire (2007: 1), la tarea debe centrarse en la acción, es decir, debe generar acciones relacionadas con la vida real, “las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana”. Ambos autores coinciden al defender que una tarea significativa privilegia el significado, y no tanto la forma. La tarea significativa establece un objetivo final, que da sentido al proyecto.

Además, Baralo (2000: 18) añade la importancia del trabajo en grupo, durante la realización de la mayoría de las tareas, “pues este permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación oral muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado”. Asimismo, la autora añade que otra ventaja del trabajo en grupo es que fomenta la autonomía del aprendiente, ya que es el responsable de su propio aprendizaje.

2.4.2 Criterios para la selección de actividades y tareas de expresión oral

En síntesis, las actividades de expresión oral en el aula de E/LE podrían ser las siguientes, aunque, obviamente, estas admiten una enorme gama de variaciones, que quedan al criterio del profesor (Baralo, 2000: 18):

- conversaciones,
- preguntas y respuestas,
- resolución de problemas,
- debates, discusiones, argumentaciones,
- juegos comunicativos,
- simulaciones y dramatizaciones,
- relatos reales y fantásticos, chistes.

Ahora que ya hemos definido los tipos de actividades de expresión oral de los que dispone el profesor, es recomendable que establezcamos algunos criterios para desarrollarlas en el aula de modo eficaz. Para ello, debemos cuestionarnos hasta qué punto se relacionan las actividades con los objetivos comunicativos de nuestra intervención didáctica, qué tipos de procesos de aprendizaje puede generar la actividad y cómo ayuda la actividad al proceso general de aprendizaje de la comunicación (Pérez Fernández, 2009:308). Por todo lo dicho, Giovannini (1996: 63) y Pérez Fernández (2009: 309) proponen algunos criterios a la hora de diseñar o seleccionar actividades orales, que hemos recogido en la siguiente lista. Los tres primeros, son los propuestos por Giovannini, los últimos, corresponden a la propuesta de Pérez Fernández, y ambos autores coinciden en considerar el último como un criterio crucial:

- que estén bien secuenciadas y organizadas,
- que sean bien explicadas,
- que realmente promuevan la oralidad,
- que sean productivas,

- que fomenten la interactividad,
- que sean funcionales (o sea, que tengan una función de comunicativa real),
- que sean significativas (o sea, que incluyan temas que les interesen a los alumnos),
- que permitan sistematizar un determinado objetivo comunicativo,
- que estén bien adaptadas al nivel del alumno y al objetivo marcado,

A menudo, los alumnos no realizan bien las actividades porque no las entienden. Por lo tanto, si se considera necesario, pueden facilitarse ejemplos o modelos de lo que se espera que hagan. Por esta misma razón, es recomendable planificar una o varias actividades introductorias. Son las llamadas preactividades y su objetivo es estimular al alumno. También es fundamental cerrar bien las actividades, por lo que es muy importante que no olvidemos evaluar la actividad. Sin embargo, durante la realización de la tarea, la intervención del profesor debe ser lo más reducida posible. Las correcciones y/o comentarios deben hacerse sobre el contenido y no tanto sobre la forma, con el fin de no interrumpir el proceso de habla (Boquete Martín, 2011: 59). Nos gustaría profundizar un poco más en el último criterio: el grado de dificultad de las tareas debe estar bien adaptado al nivel de los aprendientes, para que el aprendizaje sea efectivo. Estamos de acuerdo en que se trata de un factor crucial a la hora de seleccionar y secuenciar nuestra propuesta didáctica. No obstante, determinar el grado de dificultad de una tarea es un proceso complejo, pues está condicionado por numerosos factores. Pérez Fernández (2009: 316) establece una lista de factores de gran importancia a la hora de diseñar y adecuar el nivel de las tareas orales de escucha. Sin embargo, a nuestro modo de ver, estos criterios son útiles también para el diseño de tareas productivas e interactivas:

- En primer lugar, el input que se le proporciona: si es suficiente, así como la cantidad de ayuda recibida por parte del profesor,
- El tiempo de que dispone para realizar la tarea,
- La carga cognitiva de la tarea,
- El grado de precisión y corrección exigido,

- El grado de abstracción,
- La complejidad del código: su nivel y la formalidad del registro,
- Adecuación cultural al alumno: un tema conocido la hace más fácil,
- Grado de procesamiento de la lengua que se espera del alumno,
- Complejidad de la tarea: varios pasos añaden dificultad,
- Tipología textual: ha de adecuarse al nivel del alumno,
- Modo de habla: cuanto más formal y elaborado, más difícil resulta,
- Repetición: si es una tarea realizada con anterioridad, la dificultad disminuye,
- Motivación: si el tema y la dinámica de la tarea motivan al alumno, la dificultad será más llevadera.

Una dinamización inadecuada puede también convertir una tarea fácil en trabajosa y tediosa. Los factores se pueden combinar de tal modo, que una misma tarea puede resultar fácil o difícil variando únicamente, por ejemplo, el nivel de elaboración lingüística exigida al alumno (Pérez Fernández, 2009: 316).

Para concluir, concordamos con (Pérez Fernández, 2009: 309), cuando afirma que “las mejores actividades son aquellas que llevan a los alumnos a intercambiar el papel de oyente y hablante, sirviendo así tanto para trabajar la comprensión como para la expresión oral.” De este modo, se les proporciona a los alumnos la oportunidad de producir ‘output’, pero también obtienen ‘input’ adecuado a su nivel. Es por esto que creemos que los cuentos son, dado su carácter interactivo, uno de los mejores recursos didácticos con los que cuenta el profesor de E/LE.

2.4.3 Selección de materiales para la didáctica de EO

A la hora de seleccionar el material didáctico idóneo para la realización de cualquier tipo de tarea, independientemente de la destreza que se quiera trabajar, nos parece fundamental tener en cuenta los criterios que Krashen (1982) propone, para brindar a los alumnos un 'input' óptimo que les facilite la adquisición de la L2. Para este autor, la función del 'input' es primordial en la adquisición de la L2. Por esto, establece cuatro criterios para obtener un 'input' óptimo y, así, brindar el mayor provecho a nuestros alumnos. Según el autor, se trata de cuatro criterios (Krashen, 1982: 62):

- El 'input' óptimo debe ser comprensible, es decir que, tanto el 'input' que el profesor ofrece, como las muestras de lengua a las que los alumnos sean expuestos en textos, audios, vídeos u otras fuentes interactivas, debe adecuarse al nivel de comprensión de los alumnos. Si no, el alumno solo escuchará 'ruido'.

- El 'input' óptimo debe ser interesante o relevante para los alumnos y su realidad. Este principio está ligado al anterior, pues cuanto más relevante para el alumno sea el 'input', más fácil, al mismo tiempo, será de comprender.

- El 'input' óptimo no debe estar secuenciado gramaticalmente, es decir que, si secuenciamos una clase o una tarea en función a una estructura gramatical, estamos asumiendo que todos los alumnos tienen el mismo nivel de adquisición de la lengua. Como hay ritmos de adquisición diferente, es extremadamente improbable que todos los alumnos se encuentren en la misma etapa. Es por esto que Krashen también manifiesta estar en contra de programas centrados en estructuras gramaticales.

- El 'input' óptimo deberá ser presentado en cantidades suficientes. Cuanto más 'input' reciban los alumnos, más rápidamente progresarán en su aprendizaje.

Consideramos estos criterios para selección y creación de los materiales que formaron parte de nuestra unidad didáctica. Así, buscamos la utilización de materiales auténticos, aunque adaptados al nivel de los alumnos de 7º curso (teniendo en cuenta el criterio de 'input' comprensible). De entre los muchos materiales disponibles, nos enfocamos en la utilización de textos (mitos griegos adaptados), vídeos e imágenes. Utilizamos vídeos, pues consideramos que son materiales que permiten ir al encuentro de los principios de 'input' óptimo por varias razones. En primer lugar, como señala Ruane (1989: 32) *"there is the association between video and entertainment which also contributes enormously to motivation and good relations in a classroom, what Krashen (1982) calls the low-anxiety, tension free atmosphere"*. En segundo lugar, el vídeo es una muestra de comunicación oral completamente fiel al contexto y la situación comunicativa, además de todos los otros elementos paralingüísticos que hacen parte de la expresión y de la interacción oral, como los gestos, las miradas, las reacciones y señales entre interlocutores, etc. De este modo, constituye un 'input' realmente comprensible para los alumnos, pues pueden contemplar todo aquello que realmente ocurre mientras tiene lugar el acto de habla (Ruane, 1989: 36). En tercer lugar, el vídeo permite que su visualización sea un proceso activo, una oportunidad para envolver a los alumnos en la elaboración de actividades y tareas, haciendo parte de un proceso de comunicación real ('output') (Ruane, 1989: 33).

Por otro lado, las imágenes, y en general cualquier material visual (fotografías, dibujos, cómics, reproducciones artísticas, etc.), nos ofrecen muchos productos para llevar a clase y podemos hacer que coincidan con los intereses de los alumnos, despertando el interés y la motivación hacia la actividad (Cassany, Luna & Sanz, 1994: 172). Además, consideramos que nos servirán como un punto de partida interesante para elaborar descripciones, contar historias o asociar personajes a una imagen, y a determinadas características físicas (como los personajes mitológicos que presentaremos en nuestra unidad didáctica).

Para concluir este capítulo, queremos exponer, a grandes rasgos, por qué consideramos que los cuentos (o los mitos), se ajustan a la idea de 'input' óptimo, aunque ahondaremos más adelante en este asunto. Como apuntan Cassany, Luna & Sanz (1994: 170):

Las historias, los cuentos y las narraciones son fuentes inagotables. Cuando no había ni televisión ni radio ni casete, contar cuentos era una de las actividades de ocio y de diversión más importantes de los chavales. Actualmente tenemos muchos recursos distintos, pero podemos continuar aprovechando el gran potencial didáctico de la magia de la historia.

Los cuentos nos dan la oportunidad de simplificar, reinventar y moldear el lenguaje. Su carácter universal y mágico nos permite, muy fácilmente, alcanzar el principio de 'input' relevante. Esto es porque tanto niños, como adolescentes se dejan fascinar fácilmente por el halo de fantasía y misterio que envuelve a los cuentos y mitos de todas las culturas y de todos los tiempos. Los cuentos nos brindan infinitas posibilidades a la hora de diseñar tareas, y promueven la creatividad de profesores y alumnos. Los cuentos fomentan la curiosidad y, junto con el vídeo, hacen que surja en los alumnos la curiosidad de indagar más, de encontrar más cuentos, más mitos para leer o visualizar. Esto nos ayuda a que los alumnos tengan la opción de encontrar más 'input' de óptima calidad, fuera del aula de E/LE. Es por esto que escogimos la serie *El narrador de cuentos*, se trata de un recurso disponible on-line, que abre la puerta a una mayor cantidad de 'input' para los alumnos más curiosos y motivados. Por otro lado, el ambiente de relajación y bienestar proporcionado por el uso de cuentos favorece el filtro afectivo bajo que, según Krashen (1992:30), está directamente ligado al aprendizaje. Por último, las historias preparadas expresamente para fomentar la participación de la audiencia merecen un comentario adicional. Es decir, las historias con final abierto, con un problema por solucionar, con enigmas, etc., se convierten en juegos lúdicos extraordinariamente motivadores para el alumno (Cassany, Luna & Sanz, 1994: 171). Por esto, nuestra unidad didáctica cuenta con una serie de tareas en las que los alumnos deberán crear o cambiar finales y resolver problemas. Dicho lo anterior, creemos de extrema relevancia dedicar unas palabras, en el próximo capítulo de este informe, a un aspecto del aprendizaje que ha llamado siempre nuestra atención y la de numerosos investigadores: la motivación. Así, en el capítulo siguiente reflexionaremos, también, sobre cómo los cuentos y la mitología pueden ser un pozo inagotable de motivación para el alumno de E/LE.

2.5 La motivación en la enseñanza de LE

Como explicamos en la introducción de este informe, los alumnos de lengua extranjera con frecuencia reconocen el papel central que tiene la expresión oral en su aprendizaje (Cabezuelo, 2005; Kalan, 2007). Esto es porque, como apunta Kalan (2007:1), dominar una lengua extranjera se asocia frecuentemente con saber hablarla, y esta es una creencia difundida entre los aprendientes de E/LE. Además, la autora confirma en su estudio que se trata de la destreza cuya práctica los alumnos disfrutaban más. No obstante, esta es, a su vez, la que les produce más ansiedad, inquietud o miedo, a la hora de practicarla, tanto dentro del aula como fuera de ella (Kalan, 2007). Esto se debe a que les inquieta cometer errores y, por lo tanto, sentir que hacen el ridículo, no encontrar o recordar el vocabulario necesario, o porque, simplemente, les genera ansiedad hablar en público. Dicho esto, y teniendo en cuenta que, en capítulos anteriores, hemos señalado la importancia de la expresión oral, para el desarrollo de la competencia comunicativa y, por consiguiente, del aprendizaje de la lengua extranjera, conviene hacer hincapié en la enorme importancia de la parte afectiva del aprendizaje de la L2.

Krashen (1982: 30) explica que según el filtro afectivo de los aprendientes (bajo o alto) el aprendizaje se hace más o menos difícil. El autor afirma que las investigaciones en torno al componente afectivo del aprendizaje de L2 pueden ser encuadradas en dentro de una de estas tres categorías:

Motivación: aunque no se trata de una regla general, los usuarios con un alto nivel de motivación tienen un mejor desempeño en la adquisición de una segunda lengua.

Autoestima: los usuarios con una elevada autoestima y autoimagen tienden a un mejor desempeño en la adquisición de la lengua extranjera.

Ansiedad: un bajo nivel de ansiedad parece conducir a la adquisición de la L2.

A través de su hipótesis del Filtro Afectivo, Krashen defiende que, aunque el 'input' adecuado es la principal variable causativa en la adquisición de la L2, las variables

afectivas actúan impidiendo o facilitando la asimilación del 'input', para la posterior adquisición, y lo ilustra en el siguiente esquema:

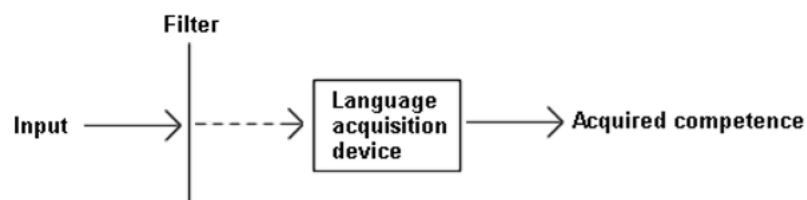


Figura 3: Representación esquemática del funcionamiento del “affective filter” (Krashen, 1982: 32)

Así, uno de nuestros objetivos pedagógicos más importantes es crear situaciones de aprendizaje y tareas que promuevan un bajo filtro afectivo en clase. No nos debemos enfocar solamente en aspectos cognitivos, sino también afectivos. La ansiedad y el miedo de hablar en clase, es decir, un filtro afectivo alto, dificultan en gran medida el desarrollo de tareas de comunicación oral y de cualquier aprendizaje, en general. Como explican Arnold y Brown (2000:27):

Cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto provoca mayor ansiedad y un rendimiento aún peor.

Para que los alumnos puedan superar esos estados de ansiedad y miedo a hablar y, de este modo, exponerse ante los demás, la motivación es una especie de antídoto, referido por Arnold (2000); Dörnyei (2003, 2019); Krashen (1982: 31); Winke (2005), entre otros muchos investigadores. Según Dörnyei (2003: 3); dentro de la investigación elaborada en torno a la motivación para aprender una L2, existen diferentes posturas, visiones y teorías. El autor las resume, creando un panorama general, a lo largo de la primera parte de su artículo. Esto nos sirvió para establecer y entender cuáles nos servirían como bases orientadoras en la búsqueda de la motivación de nuestros alumnos durante nuestra práctica supervisada. Además, las utilizamos como guía, a la hora de planificar nuestra unidad didáctica y diseñar nuestros materiales.

La primera de ellas, es la Teoría de la Autodeterminación, los principales conceptos asociados a esta teoría son motivación intrínseca y motivación extrínseca, términos frecuentemente usados en el campo de la enseñanza de L2. Según Winke (2005: 3), motivación intrínseca es el placer derivado del aprendizaje de la lengua en sí mismo, mientras que, la motivación extrínseca deriva del deseo de obtener un resultado u objetivo particular (traducción nuestra). Está claro que, como la autora refiere, ambos conceptos no se excluyen mutuamente. Como explica Dörnyei (2003: 8), esta Teoría de la Autodeterminación, posteriormente, enlaza con la idea de que la autonomía del alumno a la hora de aprender y la motivación están asociadas. Pues la autonomía promueve la motivación intrínseca.

Más tarde, la investigación comenzó a centrarse más en el impacto de los aspectos relacionados con el contexto de aprendizaje, en la motivación de los aprendientes. Como, por ejemplo, la personalidad del profesor, las dinámicas de grupo, las actividades de aprendizaje, etc. Esta perspectiva, centrada en el contexto y el desarrollo específico del aprendizaje, se denomina *Situated Approach*, y dio lugar a otras tres vertientes en el campo de la investigación: Disposición a comunicarse (WTC, *Willingness to Communicate*), grado de motivación de la tarea (*task motivation*) y la relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje (Dörnyei, 2003:12).

Para nuestro proyecto, consideramos fundamental tener en cuenta, tanto la motivación intrínseca, es decir, fomentar el placer de aprender en los alumnos, como fomentar la disposición de comunicarse y fomentar que la motivación provenga de la naturaleza misma de las tareas. Para conseguir un alumnado que esté motivado a comunicarse, Dörnyei (2003:12) considera que hay que atenerse a una serie de parámetros, entre los que destaca el deseo de conectar con el interlocutor. Para esto, es fundamental que exista una motivación interpersonal, sustentada en las actitudes intergrupales, el ambiente de trabajo y la competencia comunicativa.

Por otra parte, ¿qué caracteriza una tarea motivadora en sí misma? ¿Cómo podemos hacer que los alumnos se envuelvan en la tarea y sientan placer al realizarla? Un aspecto fundamental para lograr que una tarea sea estimulante y motivadora, según Dörnyei (2019: 55), es que sea significativa para los alumnos y les transmita una idea de comunicación tan real como sea posible. Para el autor, los

clásicos diálogos de las clases de L2, completamente artificiales, carentes de significado real y auténtico intercambio de información, hacen que los alumnos no se tomen en serio las actividades y desconecten aquello que él llama *the learning mode*. Por lo tanto, sostiene que, para mantener la motivación, es importante tener en cuenta los siguientes cuatro aspectos (Dörnyei, 2019: 57):

- **El interés:** es fundamental, para mantener la curiosidad y el compromiso de los alumnos, que la tarea sea significativa y esté relacionada con las preferencias, los intereses y la realidad de los aprendientes.
- **El rol productivo de los alumnos:** es fundamental que los alumnos sientan que tienen una función para el desarrollo de la tarea y se sientan útiles.
- **Flujo motivacional (*Motivational flow*):** para que la motivación se mantenga y fluya de principio a fin, es necesario tener en cuenta los siguientes factores: 1) debe estar equilibrado el nivel de dificultad con el nivel de los alumnos, 2) deben establecerse claramente los objetivos de la tarea, 3) debe ser interesante y tan auténtica como sea posible, 4) los alumnos deben sentir que tienen el control del proceso de la tarea y de los resultados de la misma.
- **Visión:** los alumnos deben visualizarse realizando la tarea con éxito, por lo tanto, no debe ser percibida como demasiado difícil o irrealizable.

Para Dörnyei (2019:62), es también fundamental presentar muy bien la tarea, los pasos que se deben seguir y los objetivos (y que estos tengan un valor para los alumnos, como por ejemplo, hacer un cartel informativo para el resto de la clase). Además, es relevante la estructura y secuenciación, pues es fundamental que los alumnos sepan en cada momento hacia dónde se dirigen, y qué papel desempeñan en cada etapa, así, tendrán una idea clara de su progreso.

Para concluir, nos parece relevante apuntar que el autor hace hincapié en la importancia del contenido de la tarea. Este debe ser relevante, auténtico y acorde con su realidad, según él, con esto, ya estará medio camino recorrido, para la consecución de una tarea motivadora. Para completar el otro medio camino, Dörnyei (2019: 63) sugiere: “*the other half can be achieved by adding to the content elements of challenge, competition, novelty, intrigue, fantasy or exotic interest*”. Dicho esto,

consideramos que el cuento y la mitología, con las muchas posibilidades didácticas que nos ofrecen, contienen todos los elementos que Dörnyei sugiere, configurándose como el tema idóneo para la consecución de la motivación y el compromiso de los alumnos. Esto, en consecuencia, les ayudará a superar el miedo y la ansiedad a la hora de expresarse oralmente. Por esta razón, en el próximo capítulo de este informe, reflexionaremos sobre el papel de la mitología y el cuento como recurso para fomentar la motivación en el aula. En seguida, pasaremos a analizar cómo, además, su carácter narrativo e interactivo, son de extrema utilidad en el diseño de tareas para trabajar la oralidad.

2.6 El cuento y la mitología como recursos didácticos

En el Diccionario de la Real Academia Española, la primera acepción de la palabra mito es la siguiente:

“mito¹.

m. Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico”

En cuanto a “cuento”, la tercera acepción es la que se ocupa del género literario, y el diccionario define la palabra así:

“cuento¹.

3. m. Narración breve de ficción.”

Si analizamos ambas definiciones, vemos que las dos incluyen la narración y el carácter ficticio o maravilloso (palabras cuyo límite semántico es tan sutil que podemos cruzarlo, casi sin darnos cuenta). En nuestra opinión, la proximidad entre ambas definiciones, confirma nuestra creencia de que los mitos, no son más que cuentos o, más bien, son el origen de los cuentos; dicho de otro modo, como considera Nikleva (2012:121) los cuentos son versiones o reinenciones de los mitos.

Los cuentos hacen parte de la historia de la humanidad, el relato de cuentos está presente en todas las culturas, y contienen siempre un elemento mágico, imaginario, o ficticio. Esto nos hace pensar que, independientemente de los rasgos culturales de cada aprendiente, de modo universal, todos necesitamos imaginar. La

necesidad de evocar universos ficticios, de explicar el mundo difuminando la frontera entre la ficción y la realidad, a partir de relatos fantásticos, ha sido una necesidad inherente al ser humano desde sus orígenes. Así, el origen mismo de la enseñanza está ligado a la tradición oral, y la necesidad del individuo de contar. Hoy en día, los cuentos hacen parte de un universo que nos resulta familiar a todos, y nos gusta escucharlos y contarlos. Sin embargo, además del elemento de placer, fuertemente arraigado a los cuentos (motivación intrínseca), estos cuentan con una serie de cualidades que los convierten en un recurso educativo importante tanto en LM, como en L2 (Coyle, 2000:133). La universalidad de sus temas, junto con su poder de atravesar fronteras espaciales, temporales y culturales, su estructura narrativa y su enorme capacidad de despertar la motivación e imaginación del niño, hacen que se conviertan en una herramienta potentísima para el desarrollo cognitivo del alumno (Barreras; 2007;Coyle, 2000; Nikleva: 2012;2007; Rodari, 1983; Wright 1995; 1997).

2.6.1 Cuento y motivación

¿Pero de qué forma, o formas, podemos utilizar el cuento para elevar la motivación, el compromiso y la disposición a comunicarse (WTC, *Willingness to Communicate*) de los alumnos de EL/E? En primer lugar, debemos considerar su valor como fuente idónea de 'input' comprensible (Barreras 2007: 316), y también interesante y relevante, características que, como ya vimos anteriormente, Krashen (1982) establece como condiciones para un 'input' óptimo.

Por otro lado, tanto Barreras (2007:313), como Wright (1997: 13) y Krashen (1982:30), entre otros muchos autores, han destacado la importancia de conseguir un ambiente tranquilo en clase. Centrándonos nuevamente en Krashen (1982), y su hipótesis del filtro afectivo, podemos establecer que el ambiente relajado y espontáneo que se crea en torno a la narración de cuentos en clase, favorece un filtro afectivo bajo en los alumnos, especialmente si son niños, y si se encuentran en niveles de aprendizaje iniciales (como el grupo de nuestra intervención didáctica) (Barreras, 2007: 318). Según Barreras (2007: 3018), gracias al uso de cuentos, los niños se sienten cómodos en clase y dispuestos a escuchar y aprender de sus compañeros. Wright (1997: 5) corrobora esta última idea, que también es relevante para la creación de una dinámica de grupo adecuada, la cual, a su vez, tiene un

impacto positivo en la motivación de los alumnos, como referimos en el capítulo anterior (Dörnyei, 2003: 12). Como explica Wright (1995: 5), “*story sharing builds up, this crucial sense of awareness of others*”. Así, cuando los niños están relajados, tanto con la actividad, como con el grupo que los rodea, su bajo filtro afectivo les permite adquirir la lengua sin darse cuenta. Además, logran superar la ansiedad y el miedo a hablar en clase, a pesar de su bajo nivel (A1 en el caso de nuestro grupo, en la intervención didáctica). Asimismo, debemos tener en cuenta la motivación intrínseca que surge unida a su carácter lúdico, exótico y a los elementos fantásticos que en ellos se encuentran, tales como personajes u objetos mágicos, poderes sobrenaturales, etc. En palabras de Coyle (2000: 136):

El uso de cuentos en el aula es una buena manera de proporcionarles actividades que son intrínsecamente interesantes y que crean en los niños un deseo genuino de aprender. Es más, cuando los cuentos proporcionan experiencias de aprendizaje que estimulan y atraen a los alumnos, están facilitando el desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua extranjera, sus hablantes y su cultura.

Por otro lado, centrándonos el tipo de tareas que pueden surgir a partir de los mitos, utilizados como ‘input’, debemos tener en cuenta el hecho de que es importante que las tareas comunicativas que los alumnos realizan sean significativas. Esto es porque, como referimos en el capítulo anterior, si estas les transmiten una sensación de artificialidad, no se las tomarán en serio, y perderán el interés (Dörnyei, 2019: 54). En este sentido, si los alumnos tienen que escuchar un texto oral real (como es el caso de los capítulos de la serie “El Narrador de Cuentos”, que utilizaremos para nuestra unidad didáctica), este les proporciona un ejemplo real de lengua española. De esta forma, podrán no solo adquirir vocabulario y gramática sin darse cuenta (Barreras, 2007:313), sino que se tomarán en serio la actividad porque la identificarán con una tarea real, que podrían llevar a cabo en la vida diaria. Por no hablar del hecho de que a los niños, en la actualidad, les encanta ver series en su tiempo libre.

Por otra parte, cuando los niños deben crear una historia, el objetivo de la tarea se convierte en algo extremadamente significativo, pues están creando algo que resulta de su experiencia y del diálogo y la negociación de significados con sus compañeros. Así, el ‘output’ adquiere una gran riqueza pues es algo suyo, que proviene exclusivamente de su imaginación, creatividad y emociones (Wright, 1997:

3). Además, cuando los niños tienen que crear una historia imaginada por ellos, pueden usar el vocabulario que conocen y adaptar la lengua a su nivel (por más bajo que este sea). Así, es mucho más fácil para ellos alcanzar el objetivo, cuando lo que tienen que hacer es crear una historia completamente inventada (Wright, 1997: 6). De este modo, no solo sienten que tienen control sobre la tarea, sino que el objetivo de la misma adquiere más valor para ellos, por lo que promueve su autonomía y son capaces de visualizarse llevándola a cabo con éxito. Todo esto ajusta la tarea de inventar y contar historias a las características idóneas para que una tarea sea motivadora, referidas en Dörnyei (2019). Por lo anterior, consideramos que la tarea final de nuestra unidad didáctica (la creación y dramatización de un cuento), será una tarea verdaderamente motivadora para los alumnos, y esto los ayudará a completarla con éxito.

Para concluir, queremos hacer hincapié en la capacidad de los cuentos de fomentar la disposición a comunicarse (*willingness to communicate*). Creemos que, cuando un aprendiente conoce el tema del cual está hablando, o está hablando de un asunto que le gusta, de sus sentimientos o creando sus propios personajes y situaciones, dejando volar su imaginación y creatividad, su fluidez aumenta. Esto es porque está motivado por la disposición que tiene para hablar de aquello que le interesa, especialmente cuando no tiene la presión de hablar de un tema específico, impuesto por el manual de la asignatura, o por el profesor. Así, su compromiso con la tarea se incrementará, y también su disposición a hablar y llevarla a cabo. Las muchas tareas creativas que podemos diseñar teniendo como punto de partida los cuentos tienen esta capacidad de despertar la disposición a comunicarse, y negociar significados.

2.6.2 Cuento y expresión oral

Como ya hemos referido anteriormente en este informe, consideramos que el cuento tiene un gran valor como recurso didáctico, entre otras razones, por su valor como fuente de 'input', para la construcción del nuevo sistema lingüístico del alumno de E/LE. En primer lugar, la utilización de cuentos, que son muestras auténticas de lengua, permite que el profesor contextualice mejor modelos lingüísticos. Estos permitirán al alumno empezar a familiarizarse con la gramática, los sonidos y el vocabulario de la lengua, porque estarán introducidos en un contexto

significativo (Wright, 1995:5). Además, al trabajar sobre un tema en concreto, se limitan las posibilidades lingüísticas de los modelos de lengua que pueden usarse durante la actividad, y de esta manera, resulta más fácil su comprensión y producción por parte de los alumnos (Coyle, 2000:135).

Asimismo, si el relato se prepara y se efectúa de manera metódica, es decir, acompañado de ayudas visuales, gestos, o si estos se presentan a través de textos orales reales en soporte audiovisual, estamos brindando la oportunidad a nuestros alumnos de acceder a información importante sobre el acto de comunicación. Esto se debe a que no solo contextualizamos aspectos lingüísticos, sino también paralingüísticos (entonación, volumen, ritmo, énfasis), kinésicos (gestos, expresión corporal y facial) y extralingüísticos (imágenes, objetos), que contribuyen en simultáneo para la construcción del conocimiento de la LE (Barreras, 2007, Coyle, 2000; Wright, 1995; 1997). En este sentido, el relato de cuentos puede constituir una de las mejores fuentes para proporcionar un 'input' rico y contextualizado, que facilitará la posterior producción de 'output'. Esto es posible gracias a su carácter interactivo y a la gran cantidad de oportunidades de intercambio significativo que ofrecen (Coyle, 2000:137).

Son muchos los autores que reconocen el valor educativo de los cuentos como recurso didáctico (Cassany, Luna & Sanz, 1994; Ellis y Brewster, 1991; Wright, 1995; 1997), y todos coinciden en que la narración de cuentos está particularmente indicada en niveles iniciales, como es el caso de nuestro grupo, en la intervención didáctica, y de la enseñanza básica del español en el programa educativo portugués. Esto es porque, en su opinión, el cuento presenta una gran capacidad de desarrollar la competencia comunicativa y cognitiva de los niños en un contexto rico y significativo. Los cuentos brindan la oportunidad de promover verdaderas oportunidades de negociación de significado, mediante el diálogo producido en grupos o parejas. Esta capacidad surge gracias a las múltiples tareas comunicativas que podemos crear a partir de un cuento, algunas de ellas son cambiar el final, dibujar personajes a partir de descripciones, inventar una historia en grupos o parejas, a partir de algún estímulo, cambiar el principio, dramatizar un cuento, etc. En todas ellas se produce un verdadero vacío de información, y una verdadera oportunidad de intercambio comunicativo. De este modo, los alumnos se convierten en los protagonistas de su proceso de aprendizaje (La Hoz 2012: 35).

Asimismo, dado que el objetivo de este proyecto es desarrollar la competencia comunicativa, es necesario que trabajemos de forma integradora las cuatro destrezas: expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita. Dada la naturaleza del relato, podemos favorecer no solo la expresión oral, destreza que ocupa nuestra mayor atención, sino también favorecer el estímulo de las otras tres macrodestrezas (La Hoz, 2012: 23). Los cuentos pueden ser leídos, escuchados, visualizados, escritos, reescritos, representados... Así, permiten un abordaje integrador de destrezas y, como sabemos, esta es la visión de enseñanza de la lengua extranjera que propone el enfoque comunicativo.

No obstante, hay que tener en cuenta que, para que el relato de cuentos realmente funcione en el aula, no solo es imprescindible elaborar una cuidada selección de los cuentos. Además, es muy importante elaborar una introducción previa de estos, a través diversos tipos de preactividades que generen el clima propicio para la interacción posterior, y para que se mantenga el interés y la motivación de principio a fin (Wright, 1995:15; Coyle, 2000: 138). Por ejemplo, se puede introducir el tema, a través de imágenes, o de una lluvia de ideas, a veces, es necesario presentar el vocabulario más difícil, se pueden introducir los personajes principales y sus características físicas o psicológicas, etc.

A continuación, presentamos un cuadro elaborado por Coyle (2000: 141), en el cual resume las características principales que hay que tener en cuenta, a la hora de la selección de cuentos para el aula:

Características para la Selección de Cuentos	
Contenido Temático	Apropiado al nivel de los alumnos, relación con los contenidos educativos de la LE, factor sorpresa, humor, interés.
Aspectos Lingüísticos	Oportunidades para la predicción, repetición y la participación activa del los niños en el cuento.
Longitud del Texto	No debe ser demasiado largo ni denso o cansaría al profesor y los niños perderían interés.
Explotación Didáctica	Fuente para el diseño de una secuencia de actividades en las cuales los niños pueden usar los modelos lingüísticos del cuento en otros contextos y en otras modalidades (comprensión oral y lectora; producción oral y escrita).
Ilustraciones Gráficas	Alegres, atractivas, colores vivos, correspondencia con el texto, adaptabilidad para visuales.
Materiales Adicionales	Medios audiovisuales para acompañar el cuento (cassettes, vídeos, diapositivas).

Figura 4: Representación esquemática de las características para la selección de cuentos (Coyle, 2000: 139)

Así, podemos concluir que el relato de cuentos, si estos se eligen y se presentan de un modo elaborado y criterioso, además de ser una actividad teóricamente fundamentada, puede llevarse a cabo con pocos recursos, y funciona para desarrollar no solo la expresión oral, sino las cuatro macrodestrezas.

APLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

3. Aplicación de la unidad didáctica

3.1 Caracterización de la escuela

El día 13 de noviembre de 2019, empezamos nuestra práctica de enseñanza supervisada (IPP3) en la *Escola Secundaria Luis de Freitas Branco*. Dicha escuela forma parte del *Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos*, que fue creado en junio de 2012, y está compuesto por cinco establecimientos de enseñanza ubicados en la villa de Paço de Arcos, en la periferia de Lisboa. Los establecimientos que componen el agrupamiento son:

- Escola Básica Maria Luciana Seruca (EBMLS);
- Escola Básica Dionísio dos Santos Matias (EBDSM);
- Escola Básica Anselmo de Oliveira (EBAO);
- Escola Básica Dr. Joaquim de Barros;
- Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB) – escuela sede del agrupamiento.

La escuela se sitúa en una zona fundamentalmente residencial, cerca de la playa. Esta zona se ha ido urbanizando progresivamente y han surgido en ella varios centros empresariales y de ciencia y tecnología. Reforzándose así, las actividades económicas de la región. Se trata, además, de una zona que cuenta con buenos transportes públicos y zonas verdes.

En cuanto a la oferta educativa, el agrupamiento abarca la Educación preescolar, secundaria y el bachillerato (con opción en ciencias y humanidades). Además, se ofrecen cursos profesionales y cursos de Educación y Formación de Adultos (EFA).

El agrupamiento cuenta con 2439 alumnos en régimen diurno y 417 en régimen nocturno. La mayoría de estos alumnos son de nacionalidad portuguesa. No obstante, cuenta con un número considerable de alumnos extranjeros, que representan el 9% de la población escolar diurna (doscientos veintinueve niños y jóvenes) y el 36% de la población escolar adulta. La mayoría de estos alumnos

extranjeros provienen de países de la Comunidad de Países de Lengua Oficial Portuguesa, y la mitad de ellos son de nacionalidad brasileña. Tratándose de una escuela inclusiva, el agrupamiento procura orientar a estos alumnos de acuerdo con sus necesidades, tal como a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

El origen socioeconómico de los alumnos es bastante diverso, pudiéndose deducir de los datos disponibles que se distribuyen de forma equilibrada por las categorías socioeconómicas correspondientes a la clase media, media-alta, media-baja y clase baja. Cerca de un 30% de los alumnos son apoyados por los Servicios de Acción Social Escolar (SASE).

Por otra parte, la escuela dispone de diversos servicios que apoyan las actividades que en ella se desarrollan, contribuyendo al enriquecimiento curricular y promoviendo diferentes oportunidades de aprendizaje. Entre estos, se incluyen:

- el departamento de psicología y orientación;
- el departamento de Necesidades Educativas Especiales.
- la biblioteca escolar.
- el núcleo de intervención y apoyo al alumnado.
- Proyectos y clubes diversos.

En lo que respecta a recursos materiales, la escuela formó parte de un programa de modernización y, por lo tanto, fue completamente remodelada. Así, dispone de un amplio espacio educativo, con instalaciones de gran calidad y equipamientos adecuados. Sin embargo, presenta una gran carencia de recursos informáticos, lo cual perjudica considerablemente el funcionamiento normal de muchas actividades educativas y administrativas.

Consideramos relevante referir que gran parte de la información arriba mencionada fue extraída de <http://www.aepa.pt/pt/projeto-educativo>. La información que no se encuentra en dicha página de internet, nos fue proporcionada por la profesora cooperante.

3.2 Caracterización del grupo meta

La necesidad de hacer del alumno el eje central del currículo requiere que sean las características, intereses y necesidades de los alumnos las que orienten la selección de objetivos, programación de contenidos y la metodología de enseñanza. Así, establecimos como punto de partida para nuestro proyecto el análisis de esas necesidades (Aguirre, 2004:647). Para obtener esta información, aplicamos un cuestionario de diagnóstico que está dividido en dos partes: una con los datos personales y los hábitos de estudio; la segunda, llamada “¿Cómo te gusta aprender español?”, para conocer mejor la relación que los alumnos tenían con la lengua española y, sobre todo, para tener una idea más clara de la importancia que le atribuían a la expresión oral. También, para conocer los temas y tipos de actividades que les resultaban interesantes y estimulantes.

Este proyecto se realizó con un grupo de 23 alumnos de séptimo curso, no obstante, hubo dos alumnos que faltaron de modo recurrente a las clases. Por esto, el cuestionario se aplicó en una muestra de 21 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 11 y los 17 años (un alumno). En el siguiente gráfico, se observa que 14 alumnos (correspondiente al 66,6%) tienen doce años, 3 tienen 11 años (correspondiente al 14,3%), un alumno tiene trece años (correspondiente al 4,77%) y los restantes alumnos son mayores de 13 años (el 17,3%):

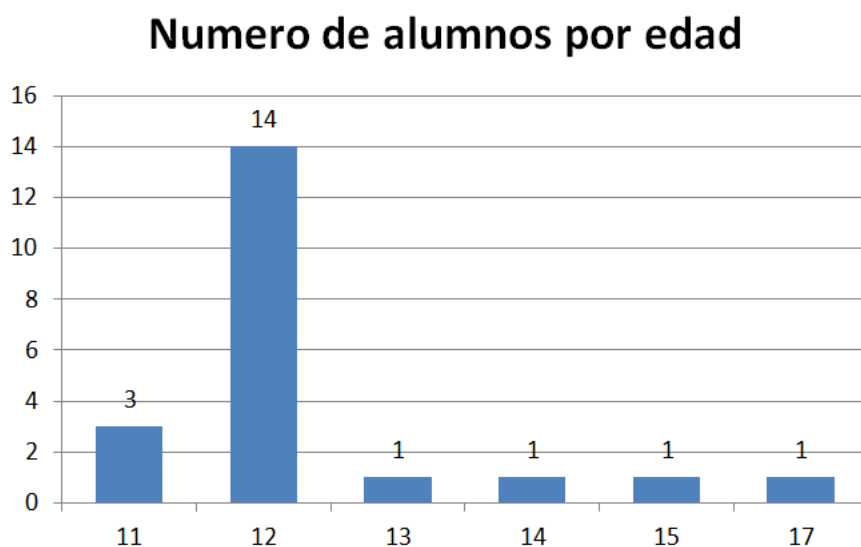


Figura 5: Gráfico que recoge las edades de los alumnos

Nos pareció importante tener en cuenta el parámetro de la edad: la mayoría de los alumnos (el 71, 4%) eran niños de 12 años o menores, pues este es un factor que debe ser tenido en cuenta a la hora de la selección de materiales, tema y diseño de las actividades (Coyle, 2000:139). Sabemos, porque lo hemos puesto de manifiesto en el marco teórico, que los cuentos son un recurso didáctico de gran valor, pero que lo son, aún más en alumnos más jóvenes y con niveles iniciales.

En cuenta a las nacionalidades de los alumnos, la gran mayoría son de nacionalidad portuguesa (el 90%). No obstante, solo nueve con padre y madre de origen portugués. La mayoría de ellos pertenecen a familias donde por lo menos uno de los padres es de origen extranjero, casi todos venidos de países africanos miembros de la Comunidad de Países de Lengua Oficial Portuguesa, pero también de Moldavia, Rusia y España. Así, se trata de una especie de microcosmos que refleja no solo la heterogeneidad y diversidad cultural de la escuela, sino también de toda Lisboa y de las ciudades europeas modernas.

Nacionalidades

■ Brasileña ■ Moldava ■ Portuguesa

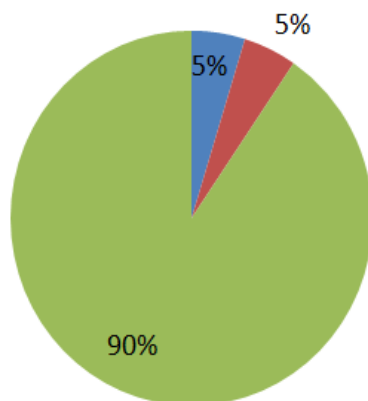


Figura 6: Gráfico sobre las nacionalidades de los alumnos

Dada su nacionalidad, la gran mayoría de los alumnos tienen como lengua materna el portugués (el 90,4%), y el español como segunda lengua. No obstante, existe una alumna que afirma tener como lengua materna el moldavo, y dos alumnos que afirman usar el criollo caboverdiano para comunicarse en casa.

Las cuestiones sobre los hábitos de estudio (ver figura 7) nos permitieron concluir que la mayoría hace un esfuerzo por tomar apuntes en clases y consultar sus manuales de estudio. Sin embargo, en general, no se observa una preocupación muy generalizada por cumplir algunos criterios básicos para la obtención del éxito escolar.

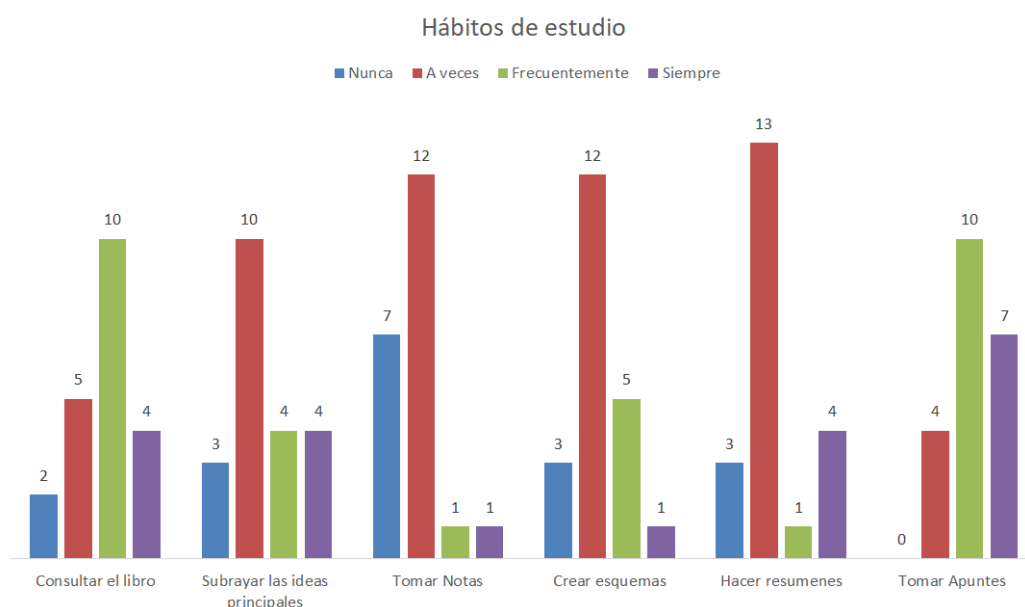


Figura 7: Gráfico sobre los hábitos de estudio de los alumnos

Por lo que respecta a cómo se autoevalúan en términos de comportamiento, puede observarse, en la figura 8, que 12 alumnos afirman respetar siempre y 5 muchas veces (parámetros más altos en la escala de Likert) las normas de la escuela (esto corresponde al 80,9 %). También vemos que 8 alumnos afirman hacer los deberes siempre y 7 muchas veces (el 71,4%); 14 alumnos manifiestan que respetan a sus compañeros, 8 respondieron siempre, y 6 muchas veces (el 66,6%). Llama la atención que el lugar más bajo, respecto al comportamiento, lo ocupa “ser estudioso” (con solo un 28% de respuestas en los lugares más altos de la escala de Likert).

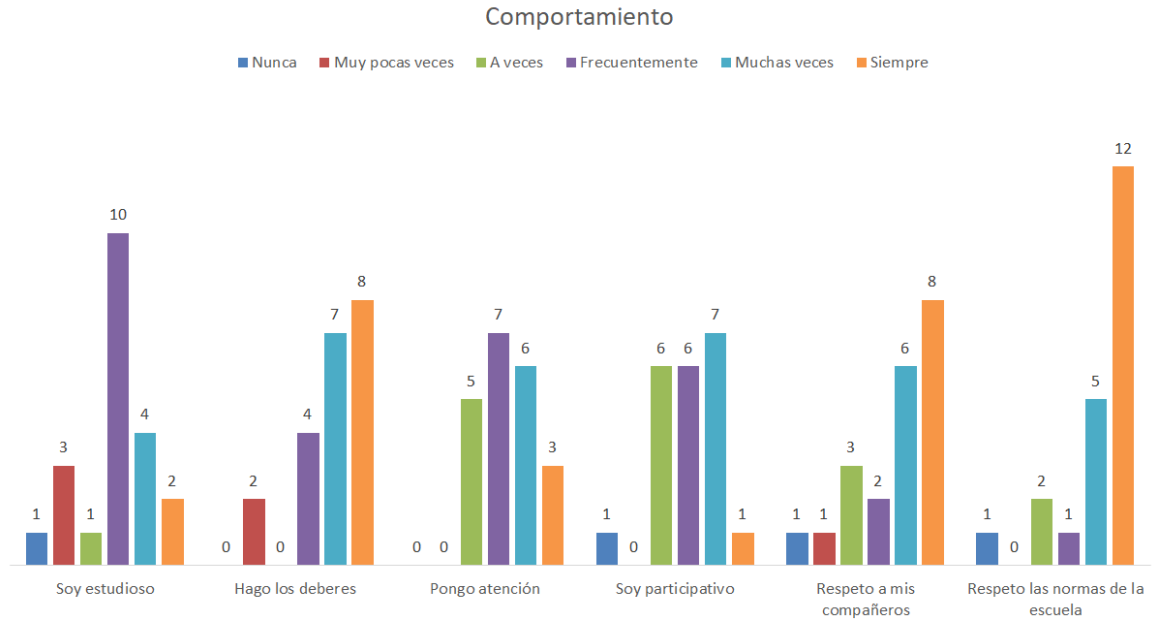


Figura 8: Gráfico sobre su autoevaluación respecto al comportamiento

Con la segunda parte del cuestionario, pretendíamos entender el grado de importancia atribuido a la expresión oral y, también, quisimos saber si les interesaban los mitos y los cuentos. Además, pretendíamos averiguar qué tipo de actividades les producían mayor disfrute en clase. Gracias a los resultados obtenidos, pudimos confirmar que la gran mayoría de los alumnos considera que debe mejorar su expresión oral (ver figura 9), confirmando lo expuesto, previamente, en el marco teórico de nuestro informe (Arnold, 2000; Cabezuelo, 2005).

¿Necesito mejorar mi expresión oral?

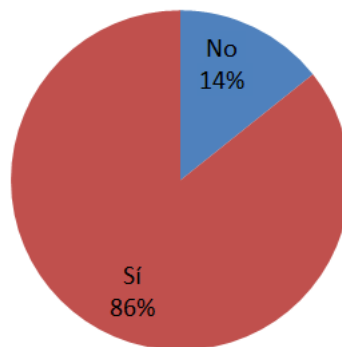


Figura 9: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto a la necesidad de mejorar su expresión oral

Por otro lado, también nos fue posible confirmar que a la mayoría de los alumnos (el 76%) les gustaría escuchar cuentos durante las clases. Como vemos en el gráfico, abajo expuesto:

¿Te gustaría escuchar cuentos?

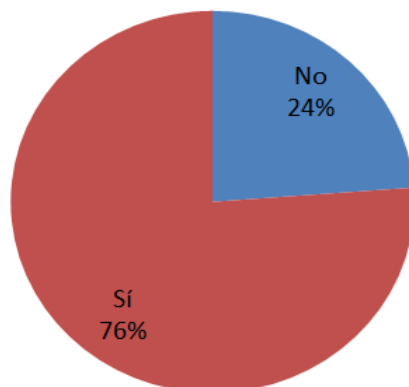


Figura 10: Gráfico sobre su opinión respecto a escuchar cuentos en clase

Asimismo, se puede observar en la figura 11 que un elevado porcentaje de los alumnos (el 81%) manifestó creer que el relato de cuentos le ayudaría a mejorar su dominio de la expresión oral:

¿Crees que contar cuentos te ayudaría a mejorar tu EO?

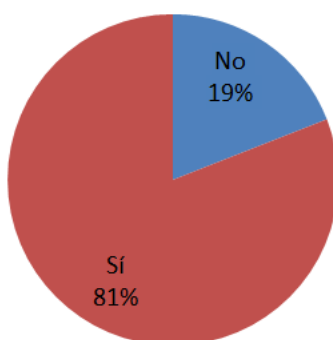


Figura 11: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto al potencial de los cuentos para mejorar su expresión oral

Estos resultados fueron realmente significativos para la selección de nuestro tema, pues creemos que, tal como referimos en el marco teórico, el cuento es una herramienta de invaluable utilidad didáctica, no sólo por sus características formales, sino por el factor afectivo que traen con ellos.

En cuanto a las actividades que los alumnos catalogan como sus preferidas, a la hora de aprender español (ver figura 12), como era previsible, la mayoría respondieron que les gusta aprender mediante juegos. En segundo lugar, está leer como una de las actividades favoritas del grupo. Esto nos sorprendió, dada la poca popularidad con la que cuenta el hábito de la lectura entre alumnos más jóvenes. Podemos, también, ver que contar cuentos no se encuentra ni en los lugares más bajos, ni tampoco en los más altos.

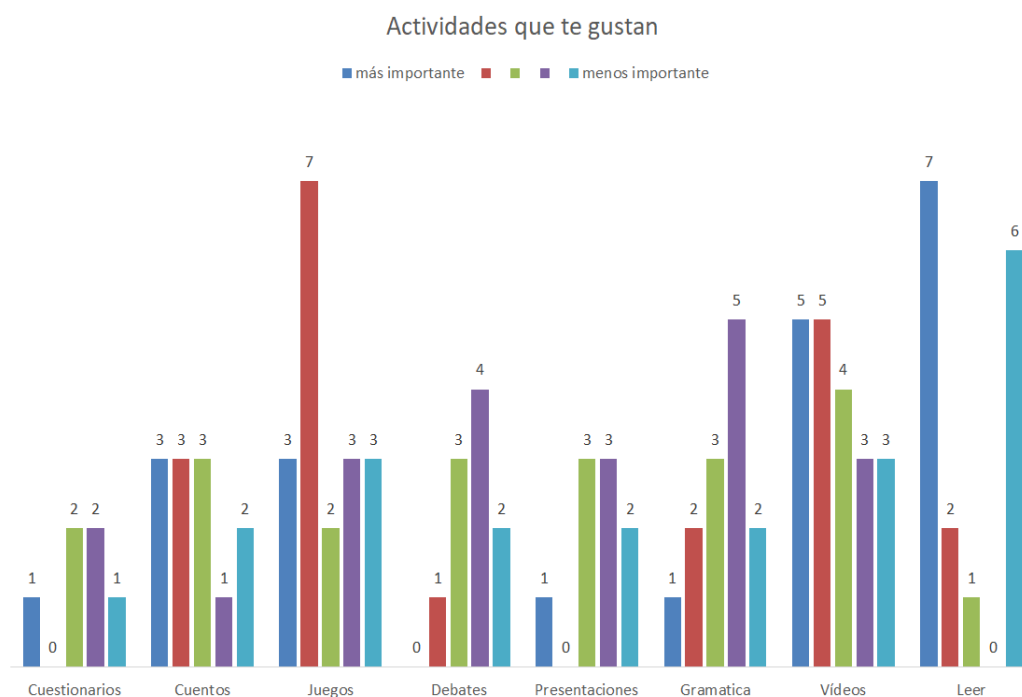


Figura 12: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto a las actividades que prefieren llevar a cabo en clase

Por último, respecto a los temas que prefieren abordar en clase, nos llamó la atención observar que el primer lugar lo ocupa la poesía, seguida de la gramática. El último lugar fue ocupado por la ecología (ver figura 13). A pesar de que el cuento y los mitos no fueron seleccionados como temas favoritos, de entre las diferentes opciones presentadas, creemos que se trata, por un lado, de una cuestión de desconocimiento del tema (en el caso de la mitología) y, por otro, de una falta de hábito. Tras los años iniciales de escolaridad (la primaria) los alumnos no suelen ser expuestos a este tipo de materiales en clase. Sin embargo, dado que, como expusimos más arriba, la gran mayoría de los alumnos manifestaron que les gustaría escuchar cuentos en clase, y que consideraban que contar cuentos les ayudaría a mejorar su expresión oral, mantuvimos nuestra convicción de que la mitología sería el recurso ideal para la elaboración de nuestra unidad didáctica.

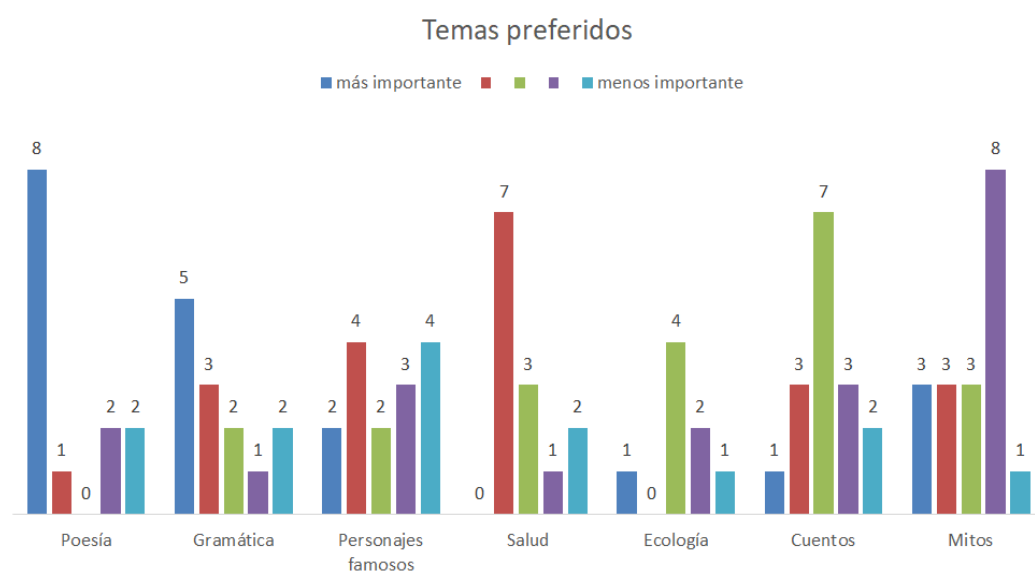


Figura 13: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto a los temas que prefieren abordar en clase

Durante la primera etapa de nuestra práctica supervisada, en la cual fuimos a la escuela a observar las clases de la profesora cooperante, observamos que existía un gran desequilibrio en los alumnos entre el nivel de dominio de la lengua respecto a las destrezas de comprensión oral y lectora y el nivel de dominio de la producción oral y escrita. Nos dimos cuenta de que los alumnos presentaban mucha más dificultad al hablar y escribir que en entender la gran mayoría de los textos e instrucciones en

español. Además, solo dos alumnos utilizaron la lengua meta para dirigirse a la profesora o a otros compañeros, los demás, a pesar de comprender el 'input', no se atrevieron, en ninguna ocasión a expresarse o interactuar usando el español. Para solventar ese desequilibrio y mejorar la fluidez en la expresión e interacción oral de los alumnos, es decir, para ayudarlos a salir de su periodo silencioso (Krashen, 1982:71), desarrollamos una unidad didáctica, cuyo tema central eran los cuentos y la mitología. A través de ese tema como hilo conductor, diseñamos tareas que fomentasen el uso constante de la lengua, la interacción entre los alumnos y que impulsasen su motivación y entusiasmo a lo largo de todo el proceso de intervención didáctica.

Durante nuestra fase de observación, verificamos que, en términos generales, se trataba de una clase muy participativa. Además, mantenían una muy buena relación con la profesora cooperante, a la cual siempre se dirigían con respeto y cordialidad. Entre los alumnos, también observamos una buena relación y una dinámica de trabajo en grupo fluida y agradable. No observé ningún problema grave de indisciplina, ni durante el tiempo de observación, ni durante el tiempo de intervención didáctica. Se trata de una clase bastante heterogénea respecto al nivel de dominio de la lengua meta y el ritmo de aprendizaje. Esto ralentizó un poco el desarrollo de ciertas actividades y, en general, el ritmo con el que se llevó a cabo la unidad didáctica. Por consiguiente, el tiempo se convirtió en un inconveniente, y fue necesario adaptarse a este para poder adecuar la unidad al carácter heterogéneo del grupo.

En cuanto al encuadramiento curricular, la profesora cooperante sigue la planificación semestral de la escuela (ver anexo 1), que, a su vez, está enmarcada dentro del *Programa Nacional de Espanhol para o Ensino Básico* y, específicamente, para el séptimo curso. El programa portugués no tiene en cuenta los niveles de referencia descritos en el MCER (Consejo de Europa, 2002). Con todo, podemos afirmar que, hay una correspondencia entre los objetivos programados para el 7º curso y el nivel A1. Así, de acuerdo con los niveles comunes de referencia del MCER (Consejo de Europa, 2002), el nivel de los alumnos corresponde al nivel A1. Por consiguiente, la unidad didáctica que propongo en el siguiente apartado de este informe, está pensada para un grupo de aprendientes que se encuadra en dicho nivel,

y se tiene en cuenta, además, la planificación elaborada en la escuela cooperante (ver anexo 1).

El título de la unidad didáctica desarrollada durante nuestro periodo de prácticas es `¡Vamos a contar cuentos!`. En dicha unidad, se exploran tres mitos, dos pertenecientes a la mitología griega, y uno que forma parte de la mitología celta.

3.3 Metodología y aplicación de la unidad didáctica

El fin principal de la unidad didáctica que diseñamos, fue el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la práctica de la expresión y la interacción oral. Para ello, utilizamos el cuento, en la forma de mitos, dado su carácter interactivo y su profunda unión a la oralidad. Más concretamente, quisimos promover la fluidez, a través de la motivación como elemento que ayudase a que los alumnos superasen sus miedos y reservas a la hora de hablar, y se lanzaran a la aventura de contar cuentos.

Para empezar, consideramos que era preciso asumir el aula como un instrumento y contexto de comunicación y, por consiguiente, debíamos trabajar una amplia gama de procesos comunicativos. Teniendo en cuenta este presupuesto, decidimos adoptar un enfoque comunicativo, como paradigma de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con la indicación del MCER (Consejo de Europa, 2002:8), el desarrollo de la comunicación se centra en la elaboración de tareas y actividades significativas, que le permiten al alumno aprender de un modo autónomo:

El enfoque aquí adoptado está orientado a la acción porque considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (y no sólo relacionadas con la lengua) que llevar cabo en una serie de determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Reiterando lo expuesto en el marco teórico, Richards (2003) afirma que este enfoque adopta una visión de la enseñanza de la lengua extranjera basada en la acción, en la realización de tareas que estimulen un uso auténtico de la lengua. Teniendo en cuenta esta perspectiva, el alumno se convierte en el eje central del aprendizaje, y es responsable del mismo. Así, dicho de otro modo, los alumnos pasan a tener un rol de negociadores del significado y diseñadores de su propio proceso de aprendizaje,

mientras que el papel del profesor pasa a ser el de un mediador y facilitador de las situaciones de comunicación y aprendizaje.

Por otra parte, si entendemos competencia comunicativa como la competencia que le permite al hablante desarrollar tareas de un modo eficaz, en la vida real, esto significa que esta competencia implica que el hablante desarrolle habilidades en la utilización de las cuatro destrezas. En este sentido, a pesar de privilegiar las actividades de comprensión y producción oral, en la unidad se incluyen actividades que visan a desarrollar las otras destrezas. Siguiendo el enfoque comunicativo de la enseñanza, adoptamos la metodología denominada enfoque por tareas (previamente explicada en el marco teórico de este informe).

Creíamos que la eficacia de la unidad dependería, por encima de todo, de una presentación muy clara de los objetivos de la misma, y de que los alumnos los considerasen alcanzables y significativos. Los resultados del cuestionario inicial demostraron que los alumnos tenían interés por contar cuentos en el aula, y que les gustaría mejorar su expresión oral. Por eso, teníamos confianza en que el tema y las tareas propuestas nos ayudarían a mantener la motivación y la disposición a comunicarse, durante todo el proceso de intervención didáctica.

Todas las actividades fueron pensadas con el fin de activar el ‘input’ lingüístico necesario para la realización de la tarea final y, como se refirió en el marco teórico, los cuentos constituyen un ‘input’ rico, comprensible y motivante. Además, también fue referido que son un tipo de texto (oral y escrito) que se adecua muy bien a los niveles iniciales (en nuestro caso, A1). Por otro lado, dada su flexibilidad (podemos siempre adaptarlos a nuestras necesidades lingüísticas), son fácilmente moldeables de acuerdo con las necesidades de cualquier currículo (Wright, 1995: 11). Teniendo en cuenta esto, es necesario referir que, a petición de la profesora cooperante y, con el objetivo de no alterar el programa anual de la escuela, incluimos el presente de indicativo y la estructura del verbo pronominal “gustar”, dentro de los contenidos gramaticales de nuestra unidad didáctica.

En cuanto a los modelos de interacción, o agrupamientos, elegimos, para la mayor parte de las actividades, el trabajo en grupos o parejas, porque favorece el desarrollo de tareas que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa (Cassany, Luna & Sanz, 1994: 155). Además de esto, la gran mayoría de los alumnos

manifestaron en el cuestionario inicial que preferían trabajar en parejas o en grupos (ver figura 14). Esto reforzó nuestra idea de trabajar mayoritariamente en grupos, pues tener en cuenta las preferencias de los alumnos promueve la motivación intrínseca durante la realización de las tareas, incrementa la producción oral y ayuda a la reducción de la ansiedad y el miedo a exponerse en público.

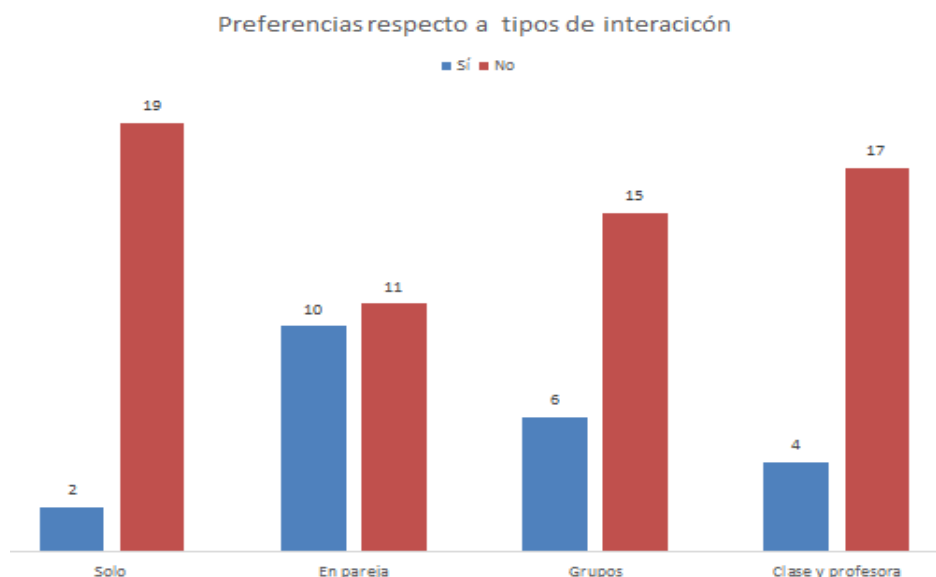


Figura 14: Gráfico sobre la opinión de los alumnos respecto a sus modos de interacción preferidos

3.4 Descripción general de la unidad didáctica

Título: ¡Vamos a contar cuentos!

Tema: mitología (personajes mitológicos y características sobre naturales)

Nivel de lengua: A1

Duración prevista: 450 minutos

Objetivos generales: resumir el contenido de un relato; comprender el contenido general de un relato oral; comprender el contenido general de un texto; comprender la secuencia lógica de un texto; describir personajes; hablar de gustos; contar una historia utilizando el presente histórico; discutir y crear una historia en grupo.

Tareas:

- Hablar de sus cuentos preferidos; describir *flashcards* y dibujarlos en parejas;
- leer una historia y resumirla oralmente.

- Crear un final alternativo de un mito, en grupo.
- Representar un pequeño diálogo (dramatizar una historia inventada por ellos).
- Dibujar o representar una palabra con mímica.
- Participar en una lluvia de ideas.
- Especular el tema y contenido de una historia a partir de palabras clave.
- Ver un vídeo y resumir oralmente su contenido.
- Discutir en grupos el posible final de una historia y presentárselo al resto de la clase.
- Leer un pequeño fragmento de un texto y resumirlo oralmente, para poder ordenarlos en grupo y reconstruir la secuencia correcta.
- En grupos, inventar un cuento (discutir detalles como lugar, época, personajes, poderes sobrenaturales, objetos mágicos, etc.) y representarlo (tarea final).

Contenidos:

- Gramaticales: verbos pronominales como “gustar”; presente de indicativo de indicativo irregular (raíz con diptongación “i-ie”, “o-ue”);
- Funcionales: expresar gustos; contar historias; negociar el desarrollo de una historia (o su final); describir características físicas;
- Culturales: mitología griega; mitología celta.

Evaluación: observación directa de actitudes y competencias; evaluación formativa y continua; tarea inicial y final; autoevaluación.

Materiales: fichas de trabajo; imágenes; *flashcards*; vídeos en *YouTube*; cuaderno individual; bolígrafos y lápices; pizarra y rotulador; ordenador; proyector, altavoces

3.5 Unidad didáctica

Clase n.º 1

Tema: ¡Vamos a contar cuentos!

Destrezas: interacción oral; expresión oral

Agrupamientos: conjunta alumnos-profesora; individual; parejas

Objetivos: deducir las normas del verbo “gustar” y otros verbos pronominales que funcionan como “gustar” y practicarlas; describir imágenes.

Materiales/recursos: diccionarios pizarra y materiales creados por la profesora.

Tiempo: 90 minutos

Fase 1

Tiempo aproximado: 15 minutos

La profesora explica que, durante las próximas clases, van a leer, escuchar y contar cuentos. A continuación, les pregunta a los alumnos:

- ¿Qué es un cuento?
- ¿Cuándo erais niños, os gustaban los cuentos?
- ¿Recordáis alguno en especial?
- ¿Sabéis qué es la mitología?

La profesora explica que la mitología es un conjunto de cuentos usados en diversas culturas alrededor del mundo, para explicar la realidad, y que hay diferentes mitologías. Añade que durante las próximas clases trabajarán con cuentos de la mitología griega y de la mitología celta.

Fase 2

Tiempo aproximado: 60 minutos.

A continuación, la profesora presenta el verbo “gustar” a la clase, lo hace a través de preguntas que lleven a los alumnos a deducir el modo apropiado de conjugar el verbo. Luego, reparte una hoja de trabajo con un cuadro incompleto que contiene sus reglas de formación, los alumnos deberán rellenar los tres espacios que faltan. En seguida, harán algunos ejercicios para practicar el contenido aprendido. Para acabar, en parejas hablarán sobre sus cuentos y mitos preferidos, para poder practicar la gramática aprendida, de un modo más contextualizado, y a través de una situación de vacío de información.

Fase 3

Tiempo aproximado: 15 minutos.

La profesora les explica a los alumnos que van a trabajar en parejas, y que va a repartir unos *flashcards* con los personajes de un cuento que, la próxima clase, van a leer. Aclara que, primero, uno de los alumnos debe describir lo que ve en el *flashcard*, y el otro alumno hará un dibujo de lo que su compañero le describe. A continuación, cambiarán de rol, y el alumno que dibujó pasará a describir, y viceversa. Antes de empezar, y para cerciorarse de que los alumnos entendieron la tarea propuesta, la profesora practica el ejercicio con un alumno voluntario. Durante la realización de esta tarea, la profesora circulará por la clase, asumiendo el rol de mediadora y facilitadora del aprendizaje.

Nota: los alumnos se llevarán unos ejercicios para practicar el verbo “gustar” en casa.

Clase n°. 2

Tema: ¡Vamos a contar cuentos!

Destrezas: interacción oral; expresión escrita; comprensión auditiva.

Agrupamientos: individual; pequeños grupos; conjunta alumnos-profesora.

Objetivos: comprender un texto narrativo; resumir el contenido de un texto; elaborar un diálogo dramatizado; mejorar aspectos prosódicos a través de la lectura expresiva.

Materiales/recursos: pizarra y materiales creados por la profesora.

Tiempo: 90 minutos

Fase 1

Tiempo aproximado: 10 minutos.

Los alumnos harán una pre-actividad, en la cual exploran el vocabulario más difícil y relevante para entender la historia que, a continuación, van a leer. Esto es útil para preparar bien a los alumnos, no solo a través del estímulo de su curiosidad

sino de la presentación de léxico, que después adquirirá más significado al estar asociado a imágenes y a un contexto significativo.

La profesora explica que, a continuación, van a leer un mito llamado “Mito de Dédalo e Ícaro”, cuyos personajes se relacionan con las imágenes de la actividad realizada en la clase anterior. Les pide a los alumnos que observen los *flashcards* con los cuales trabajaron la última clase por unos segundos, luego, los alumnos deberán leer el texto de modo individual.

Fase 2

Tiempo aproximado: 50 minutos

Para cerciorarse de que los alumnos entendieron realmente el argumento del cuento, la profesora pide a algunos alumnos voluntarios que hagan un resumen oral del mismo. Les pide, además, que indiquen cuáles son los personajes principales y qué relaciones tienen entre ellos. Después, explica que la clase se dividirá en grupos de cuatro o cinco alumnos, y les pide que escriban un final alternativo para la historia. Este deberá tener el formato de un pequeño diálogo que después deberán representar para el resto de la clase. En el diálogo tendrá que haber un narrador, además de los personajes, y tienen total libertad de incorporar uno o más personajes nuevos. Al fin y al cabo, esa es precisamente la magia de los cuentos, su capacidad de amoldarse a posibilidades infinitas. Durante la elaboración de la tarea, la profesora circula por la clase, tomando notas sobre las interacciones y dándoles apoyo para realización de la tarea, consejos sobre aspectos lingüísticos, paralingüísticos (entonación, volumen, ritmo, énfasis) y kinésicos (gestos, expresión corporal y facial). Durante esta fase es fundamental que los anime constantemente a usar la lengua meta.

Conviene señalar que, antes de empezar, la profesora les explica que, normalmente, los cuentos se cuentan en pasado, pues narran cosas que ya ocurrieron, pero que, como ellos no saben hablar usando el pasado, podrán escribir la historia usando el presente (presente histórico). Los alumnos tendrán unos minutos para ensayar el texto antes de representarlo ante el resto de la clase.

Fase 3: pre-test

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Los alumnos deberán asumir un determinado papel, o papeles, y representar ante el resto de la clase el final alternativo que, en conjunto, inventaron para el mito de Dédalo e Ícaro. Tras la representación de cada grupo, la profesora le preguntará al resto de la clase qué les ha parecido el final propuesto por ese determinado grupo, y si les gusta más el final original o el creado por el grupo que acaba de representar. Así, también podrá tomar notas sobre el uso del verbo “gustar”.

Luego, la profesora les dará *feedback*, incluyendo aspectos positivos sobre su pronunciación, entonación, gesticulación y corrección a la hora de representar. Lo hará de modo general, sin especificar nombres de alumnos, para que estos no se sientan expuestos. Los invitará a pensar, también, cómo los gestos, las pausas, el tono tienen mucho que ver con en el modo como los demás interpretan lo que decimos. Concluye diciéndoles que no solo importa lo que decimos, sino cómo lo decimos. Para acabar, los alumnos deberán entregar sus textos, para que la profesora pueda devolvérselos con comentarios sobre la expresión escrita. Esta actividad le servirá como pre-test.

Clase n.º 3

Tema: ¡Vamos a contar cuentos!

Destrezas: interacción oral; expresión oral; comprensión lectora.

Agrupamientos: individual; pequeños grupos; conjunta alumnos-profesora.

Objetivos: presentar y practicar verbos irregulares en presente de indicativo; especular sobre el contenido de un mito; que los alumnos sean capaces de entender y resumir el contenido general de un video; crear oralmente el final alternativo de una historia.

Materiales/recursos: pizarra; rotuladores; tarjetas de juego; ordenador; proyector y cuadernos.

Tiempo: 90 minutos

Fase 1

Tiempo aproximado: 30 minutos

La profesora presenta algunos verbos irregulares en presente de indicativo, para que los alumnos más tarde puedan utilizarlos en la fase nº. 3 de esta clase. Para eso, formula preguntas, con el objetivo de que los alumnos puedan deducir el tipo de irregularidad de los verbos de cambio vocálico “i-ie” y “o-ue”. Después, entrega una ficha de trabajo con tablas incompletas que los alumnos deben completar, y con algunos ejercicios en los cuales practicarán de una manera más controlada estos verbos. Los ejercicios nº. 9 y 10 deberán hacerlos en casa, como deberes, y serán corregidos durante la clase siguiente (ver anexo 4).

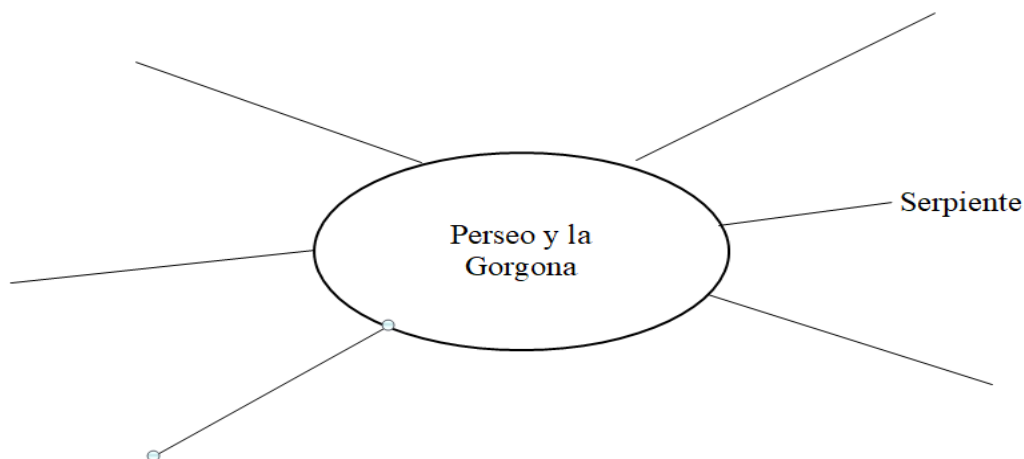
Fase 2

Tiempo aproximado: 25 minutos.

Con el fin de preparar a los alumnos para el siguiente mito, estos trabajarán el vocabulario más difícil del vídeo que van a ver, a continuación. La profesora explica que van a jugar un juego (preactividad): diez alumnos voluntarios deberán ir al frente del aula, y cada uno de ellos va a seleccionar una tarjeta con una palabra en español, y su traducción al portugués. Por turnos, cada alumno que está al frente de la clase, debe dibujar la palabra o hacer mímica para que el resto de la clase la adivine, en portugués. Después de que alguien la adivine, les dirá al resto de sus compañeros cómo se dice la palabra en español y la escribirá en la pizarra. Los alumnos deberán tomar nota de las palabras y sus respectivos significados en su cuaderno, para, más tarde, recordarlas cuando estén escuchando la historia. Las palabras serán: pesadilla; rostro; aliento; fétido; risas; acantilado; regazo; cárcel; serpientes y piedra.

Ej.: “pesadelo es pesadilla en español”.

Finalmente, con las palabras del juego inicial, la profesora hace un diagrama en la pizarra y les dice que el cuento que van a escuchar y ver a continuación se llama “Mito de Perseo y la Gorgona”. Luego, pide a los alumnos que, teniendo en cuenta las palabras que aprendieron en el juego, intenten especular de qué se trata la historia que van a visualizar (lluvia de ideas).



Fase 3

Tiempo aproximado: 35 minutos.

Los alumnos ven el vídeo: <https://www.dailymotion.com/video/x1c7hg5>, hasta el minuto 08:00. Después, la profesora selecciona a tres voluntarios para que hagan un pequeño resumen oral de lo que acaban de ver. Les pide que le ayuden a crear una lista con los personajes de la historia en la pizarra, y que expliquen cómo se relacionan entre sí y con la historia.

Luego, indica que deben sentarse en pequeños grupos de 3/ 4 alumnos y, como no han visto el vídeo completo, les pide que imaginen y discutan cómo va a acabar el cuento, Al terminar, deben explicarle al resto de la clase su versión del final para el mito de "Perseo y la Gorgona". Es fundamental que, durante este proceso, la profesora circule observando y tomando notas, recordándoles que utilicen la lengua meta, y ayudándoles a elaborar la tarea, si lo necesitan. Al final de la actividad, la profesora les dará *feedback*, sobre cómo han elaborado la tarea.

Clase nº. 4

Tema: ¡Vamos a contar cuentos!

Destrezas: comprensión auditiva; interacción oral; expresión oral; expresión escrita.

Agrupamientos: conjunta alumnos-profesora; pequeños grupos.

Objetivos: que los alumnos sean capaces de comprender el contenido general de un texto y de discutir el orden de fragmentos desordenados del mismo; que los alumnos sean capaces de interactuar oralmente para dar ideas y contribuir en la construcción de una historia original; que los alumnos sean capaces de escribir un pequeño texto en forma de diálogo.

Materiales/recursos: ordenador, Internet y materiales creados por la profesora.

Tiempo: 90 minutos

Fase 1

Tiempo aproximado: 10 minutos

Dos alumnos voluntarios corrigen los deberes en la pizarra.

Fase 2

Tiempo aproximado: 20 minutos

La profesora proyecta en la pizarra una imagen del mito de Perseo y la Gorgona, y pregunta si se acuerdan del cuento que vieron en vídeo, la clase pasada. Después, les dice que les va a entregar la verdadera versión del final del cuento, pero que se la va a entregar en fragmentos que están desordenados. Explica que van a trabajar en grupos de tres o cuatro alumnos y realizar la siguiente actividad: cada alumno debe leer su fragmento e intentar explicárselo al resto del grupo para que puedan ordenar los fragmentos y descubrir el verdadero desenlace de la historia. Un grupo voluntario escribirá el orden correcto en la pizarra.

Después, la profesora les pregunta a algunos alumnos cuál de los dos mitos que han leído o escuchado durante las clases anteriores les ha gustado más y les pide que expliquen por qué. Esto permite volver a usar el verbo “gustar” en contexto.

Fase 3

Tiempo aproximado: 10 minutos.

La profesora explica a los alumnos que van a ver un nuevo vídeo de la serie “El narrador de cuentos”, pero que, para que lo entiendan mejor, primero van a aprender algunas palabras nuevas que pueden ser más difíciles (preactividad).

Reparte una ficha de trabajo en la cual los alumnos deben asociar el vocabulario a imágenes. Los alumnos harán el ejercicio individualmente y, después, un alumno voluntario corregirá el ejercicio en la pizarra.

Fase 4

Tiempo aproximado: 9 minutos.

La profesora proyecta el vídeo “Cuando me falta un cuento” de “El Narrador de Cuentos” en: <https://www.youtube.com/watch?v=1FjlCxaCpwI&t=484s> hasta el minuto 08:03.

Fase 5- Tarea final

Tiempo aproximado: 41 minutos.

Después, la profesora explica que la clase va a trabajar en grupos de 3 o 4 alumnos. Les dice que deben ayudar a “El Narrador de Cuentos” (que ya no recuerda ningún cuento más), para que se salve de ser cocinado en aceite caliente. Para ello, los grupos deben inventar una historia y representarla como una pequeña obra de teatro frente al resto de la clase. Para realizar la actividad, los alumnos deben tener en cuenta las siguientes instrucciones:

- la historia debe incluir los mismos personajes que aparecen en el vídeo (narrador de cuentos, rey y cocinero),
- aparte de ese personaje, pueden incluir otros personajes, estos pueden ser personajes reales, imaginarios o mitológicos,
- un mismo alumno puede representar varios personajes,
- la historia debe incluir un problema y una solución, que los personajes encuentran.

La profesora repartirá una ficha con preguntas e instrucciones que ayudarán a los alumnos a crear la historia, y circulará por la clase ayudando a los grupos. Además, les dará consejos sobre aspectos lingüísticos, paralingüísticos (entonación, volumen, ritmo, énfasis) y kinésicos (gestos, expresión corporal y facial). Si no

terminan durante la clase, los alumnos deberán acabar de escribir el texto en casa, para que pueda ser representada en la última sesión.

Clase n.º. 5

Tema: ¡Vamos a contar cuentos!

Destrezas: interacción oral; expresión oral.

Agrupamientos: pequeños grupos; conjunta alumnos-profesora.

Objetivos: que los alumnos sean capaces de interpretar un pequeño diálogo con la entonación, fluidez y expresividad adecuadas; que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre su evolución respecto a la expresión oral, y sobre su aprendizaje.

Materiales/recursos: pizarra, ficha de trabajo.

Tiempo: 90 minutos

Fase 1

Tiempo aproximado: 40 minutos

Los alumnos deberán ensayar su texto para poder representarlo durante la segunda fase de la clase.

Fase 2

Tiempo aproximado: 35 minutos

Los alumnos hacen una dramatización del cuento que escribieron, frente al resto de la clase.

Fase 3

Tiempo aproximado: 10 minutos.

La profesora dedica unos minutos a preguntar a los alumnos cuál de las historias les gustó más. En seguida, da *feedback* a los alumnos respecto a cuestiones de entonación; prosodia; uso del presente indicativo y del uso correcto de la estructura del verbo “gustar”. También, los invita a pensar cómo se sintieron y cómo mejoró su expresión oral.

Fase 4

Tiempo aproximado: 5 minutos

Los alumnos rellenan una pequeña parrilla de autoevaluación.

3.6 Reflexión personal sobre cada clase

3.6.1 Clase nº. 1

Durante esta clase, en primer lugar, nos ocupamos de presentarles, muy claramente, el tema y el objetivo principal de nuestra unidad a los alumnos. Pues, como referimos en el marco teórico, para fomentar la motivación en el aula, es muy importante que los alumnos tengan claro hacia dónde se dirigen, y por qué. A continuación, introdujimos el funcionamiento del verbo pronominal “gustar”, a pedido de la profesora cooperante, utilizamos esta clase para hacerlo, porque se trata de una estructura compleja y de difícil adquisición, por esta razón, era urgente introducirla a la mayor brevedad, con el objeto de que los alumnos contasen con tiempo suficiente de practicar. Además, nos pareció que sería propicio empezar por preguntarles cuáles eran sus cuentos preferidos cuando eran más jóvenes (si cabe). Así, podríamos contextualizar la gramática de un modo significativo y estimulante, al fin y al cabo, a todos nos gusta hablar de nosotros mismos, y de lo que hacíamos en nuestra infancia. Además, esto nos permitiría brindarles la oportunidad de deducir las reglas a través de muestras reales.

Desde el principio, contemplamos, con mucho entusiasmo, que los alumnos manifestaron un gran interés y un nivel de participación muy elevado. No obstante, también revelaron algunos problemas para asimilar el contenido gramatical nuevo. Sin embargo, era esperable que tendríamos que invertir mucho más tiempo en practicarlo y reciclar las tareas utilizadas (Bygate, 1987:18). Durante esta clase se introdujeron también los personajes del primer mito de los tres que serían trabajados en unidad, el “Mito de Dédalo e Ícaro”. Lo hicimos a través de *flascards*. ¿Cuál fue la razón para utilizar este tipo de material? En primer lugar, sabíamos que, para que los alumnos pudiesen entender y disfrutar la historia, era necesario presentarla muy bien, pues teníamos muy presente la recomendación de recomendación de Wright (1995:15): “*be prepared to preteach*”. En segundo lugar, queríamos despertar la motivación intrínseca del grupo desde el primer momento. Para esto, decidimos

aprovechar el hecho de tratarse de personajes fantásticos, que en sí mismos nos brindan la oportunidad de fascinar y seducir. Lo hicimos utilizando el apoyo de imágenes llamativas. Finalmente, la actividad planteada suponía la oportunidad de crear un vacío auténtico de información, pues cada miembro de la pareja tenía una imagen diferente, y tendría que hacer un esfuerzo real para que el compañero pudiese dibujarla. Nos pareció la oportunidad perfecta para fomentar la interacción oral, y los alumnos llevaron a cabo la tarea con mucho entusiasmo; utilizando los recursos de los que disponían lograron, a pesar de su nivel inicial, completar la tarea de modo satisfactorio, cosa que pudimos comprobar a partir de los dibujos que crearon.

3.6.2 Clase n°. 2

La segunda clase fue fundamental pues realizamos el pre-test. Se pretendía no solo evaluar cómo ponían en práctica los alumnos una actividad oral, sino también cómo aplicaban el contenido gramatical explicado en la sesión anterior (conjugación de verbos pronominales como “gustar”) y qué dificultades se observaban en la conjugación del presente de indicativo regular e irregular, pues el mismo sería introducido durante la siguiente sesión. En cuanto a la prueba inicial, realmente, muchas veces los alumnos recurrieron al texto para recordar sus partes del diálogo. Es decir, realizaron más una lectura expresiva, que una verdadera dramatización, esto era esperable, dado el escaso tiempo que tuvieron para ensayar. De cualquier modo, la tarea nos permitió evaluar algunos aspectos útiles como la expresividad, la articulación, el tono, la pronunciación, la gesticulación, etc. Además, el proceso de creación del texto, en sí mismo, constituía una oportunidad de intercambio de ideas auténtico y significativo. Por otro lado, la tarea implicaba el desarrollo de su imaginación y creatividad, y las ganas de inventar, de crear algo suyo, hace que la misma adquiriera una gran riqueza para los alumnos (Wright, 1997:3).

Otro aspecto satisfactorio del desarrollo de esta clase, fue que los alumnos pudieron trabajar las cuatro macrodestrezas, aunque algunas en menor medida. Asimismo, fue interesante para nosotros comprobar que los alumnos entendieron a fondo el contenido del texto que se les presentó, gracias a la asociación mental que habían creado en la actividad de los *flashcards* (preactividad). También, nos sorprendió ver que recordaban perfectamente los nombres de los personajes, a pesar de haber transcurrido una semana. Sentimos un gran placer al confirmar su interés y

disposición a hablar, fue difícil seleccionar tres voluntarios, pues todos querían resumir y explicar la historia con sus propias palabras. Los alumnos demostraron mucha curiosidad respecto al mito e, incluso, pidieron autorización para buscar información adicional, en Internet, sobre este: querían saber más y, sobre todo, confirmar si realmente existía una isla llamada Icaria. Este interés y curiosidad nos llevaron a concluir que la selección del tema fue un acierto, y nos llenó de alegría poder abrirles la puerta al maravilloso mundo de la mitología, que nos ha fascinado desde siempre.

3.6.3 Clase nº. 3

Durante la tercera clase, nos centramos en la presentación del presente de indicativo. Este se utilizó como vehículo para la creación, esta vez oralmente, de un final alternativo para el segundo mito utilizado en nuestra unidad didáctica, el “Mito de Perseo y la Gorgona”. Los finales alternativos son una actividad sugerida por numerosos autores, no obstante, nos llamó la atención el modo como lo explica Rodari (1983:57):

- ¿Y qué pasa después? – preguntan los niños cuando el narrador hace una pausa.

Incluso si la historia ya ha terminado, existe la posibilidad de que uno de los pequeños oyentes nos haga esta pregunta. Los personajes están siempre dispuestos a trabajar más, conozcamos su comportamiento, sepamos de sus relaciones personales. La simple introducción de un elemento nuevo en una historia, pone otra vez en movimiento todo su mecanismo.

Durante esta clase, y a lo largo de toda la unidad didáctica, pudimos confirmar que este tipo de actividades realmente fomenta la creatividad y la imaginación, a niveles extraordinarios. Como nos explica este autor, las posibilidades son infinitas, y es precisamente esa libertad que les dimos a los alumnos con esta tarea, la que nos ayudó a mantenerlos motivados a seguir inventando cuentos, y así, a seguir hablando, negociando, inventando.

Además, nos encargamos de preparar a los alumnos para que entendieran bien la historia. Para ello, usamos como preactividad un juego, no sólo porque, como es bien sabido, el elemento lúdico fomenta la motivación intrínseca (Kalan, 2007:393), sino porque los alumnos refirieron en el cuestionario inicial, que el juego era una de sus actividades favoritas. En consecuencia, los alumnos, nuevamente, demostraron

un alto nivel de interés y curiosidad por el cuento, que los llevó a querer usar la lengua y practicar la expresión e interacción oral. Por otra parte, el uso de un vídeo, nos ayudó a contextualizar mucho mejor la historia. Además, al tratarse de una serie disponible en www.youtube.com, les dimos la oportunidad, a los alumnos más curiosos, de encontrar más capítulos, y por lo tanto, más 'input' de calidad.

No obstante, durante esta clase tuvimos que hacer frente a algunos inconvenientes, tales como la gestión del tiempo y la falta de recursos óptimos para la proyección del vídeo. Esto es porque, en primer lugar, varios alumnos llegaron muy retrasados a clase y, en segundo lugar, la velocidad del internet era realmente lenta. Así, fue necesario retrasar un poco la salida de los alumnos, al concluir la clase. No obstante, gracias a la buena voluntad de estos, y de la profesora cooperante, logramos cumplir con lo planeado para esta clase.

3.6.4 Clase nº. 4

La cuarta clase correspondió a la elaboración del texto para la tarea final. Se pretendía que en este los alumnos utilizaran correctamente los contenidos lingüísticos, en un contexto significativo para ellos, creando un texto que sirviese como punto de partida para la posterior expresión oral. El aspecto más destacable de esta clase es que, nuevamente, tuvimos la oportunidad de presentar tareas que desarrollasen las cuatro destrezas. La actividad de los fragmentos desordenados funcionó muy bien, porque los alumnos pudieron ordenarlos más rápidamente de lo que esperábamos. Creemos que esto se dio debido al interés que tenían en conocer el verdadero final de la historia del mito de Perseo y la Gorgona. De nuevo, confirmamos cuánta curiosidad y fascinación despierta la mitología en los niños, independiente de la generación a la que pertenezcan.

Un vez más, recurrimos al vídeo para darle más riqueza al texto oral presentado, con un nuevo capítulo de "El Narrador de cuentos". Esta vez, elegimos un mito celta. Este mito nos llamó la atención porque está unido a la tradición gastronómica portuguesa también (por vías que desconocemos). El mito, o cuento, hace referencia a la historia que los portugueses cuentan para explicar el nombre de la "*sopa da pedra*". Este elemento nos pareció interesante para unir el tema con la realidad cultural de los alumnos o, al menos, de la mayoría de ellos. Nuevamente, la

clase se desarrolló sin mayores inconvenientes, y concluimos el plan de clase, a pesar de ir un poco justos de tiempo.

3.6.5 Clase n°. 5

La quinta clase correspondió a la presentación de la tarea final (post-test). Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y la información obtenida de las parrillas de autoevaluación, se verifica que la unidad didáctica tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las destrezas orales y en el aprendizaje de los alumnos. Esto se comprueba dado que se comprueba un uso más extendido y correcto del presente de indicativo regular e irregular; una estructuración más cuidada de los textos creados para la tarea final; una mejor entonación; mejor articulación; una pronunciación más correcta y mayor fluidez a la hora de expresarse. Hablaremos con más detalle de este asunto en el capítulo correspondiente al análisis de los resultados.

EVALUACIÓN

4. Evaluación

La evaluación es fundamental, para que tanto profesores como alumnos obtengan información sobre el proceso de aprendizaje, relativa a la consecución de los objetivos y a la evolución de las competencias. La evaluación es parte de todos los procesos de enseñanza y, como tal, está contemplada en los documentos orientadores de referencia, en nuestro caso, tanto el *Programa Nacional de Espanhol para o Ensino Básico* como el MCER. En este sentido, para la evaluación escogida en nuestra unidad didáctica, tomamos como referencia el MCER. Decidimos utilizar una metodología de evaluación diversificada, seleccionando tres de los tipos de evaluación que este documento define y recomienda: la evaluación formativa (continua), la evaluación sumativa (a partir del pre-test y el post-test, o tarea final) y la autoevaluación.

Para evaluar la eficacia de nuestra intervención didáctica, es decir, hasta qué punto los cuentos pueden servir como recurso didáctico para desarrollar la oralidad y, con ella, la competencia comunicativa, la más eficaz fue la evaluación sumativa, hecha a través de los instrumentos de evaluación arriba referidos. Sin embargo, consideramos que la forma de evaluación con más valor para el aprendizaje y progreso de los alumnos, es la evaluación continua, a través de *feedback* cualitativo, dado tras la realización cada una de las tareas propuestas. Tal y como es definida en el MCER (Consejo de Europa, 2002:8):

La evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos.

Así, en nuestra opinión, esa es la herramienta más útil con la que profesores y alumnos cuentan. Por eso, nos encargamos de que cada tarea tuviese una etapa de reflexión y análisis sobre el desempeño, progreso (si lo hubiera), aspectos a mejorar y consejos para orientarlos en su proceso.

4.1 Instrumentos de evaluación

Para poder evaluar los progresos de los alumnos de esta forma, utilizamos durante cada clase una parrilla de evaluación (ver anexo 6: EVALUACIÓN) que se calificaba con muy bien (MB), bien (B), suficiente (S) e Insuficiente (I). Dicha tabla contenía seis criterios para observar: 1) interacción/participación; 2) pronunciación; 3) gramática 4) vocabulario; 5) fluidez; 6) articulación. Sin embargo, los resultados de cada clase eran compartidos y comentados, sólo con la profesora cooperante. Con los alumnos, el análisis de la parrilla era hecho de un modo más general y con propuestas y reflexiones sobre cómo habría podido ir mejor la tarea, o aspectos lingüísticos y comunicativos que, en general, podrían mejorar.

En cuanto al comportamiento y la disciplina, decidimos no tener en cuenta dichos criterios, pues la profesora cooperante ya los estaba evaluando. Además, habíamos observado que se trataba de una clase con una actitud bastante satisfactoria, y sin mayores problemas de comportamiento que pudieran perjudicar nuestra intervención didáctica (salvo, quizás, algunos problemas de impuntualidad). Por eso, consideramos que no sería relevante para medir el grado de eficacia de nuestro proyecto.

Por otro lado, dado que este trabajo buscaba comparar la evolución en la expresión oral de los alumnos, antes y al final de la unidad didáctica, elaboramos dos pruebas que nos permitieran cuantificar su nivel de mejoría en cinco aspectos: 1) fluidez; 2) pausas y velocidad 3) uso del presente de indicativo; 4) uso del verbo “gustar”; 5) articulación y gesticulación. Para poder tener un registro de esta información, y después compararla, utilizamos una parrilla de evaluación que nos permitiese evaluar ambas tareas (ver anexo 6: EVALUACIÓN). Así mismo, utilizamos una rúbrica para describir la puntuación de cada criterio (ver anexo 6: EVALUACIÓN). Como describimos anteriormente, la tarea inicial consistía en inventar un final alternativo para el primer mito presentado en la unidad, se partía de la elaboración de un texto, para después hacer una breve interpretación del mismo. El texto fue evaluado cualitativamente, y devuelto a los alumnos con comentarios. Esta primera tarea nos permitió medir las mayores dificultades y los puntos fuertes sobre los cuales deberíamos incidir. Por otro lado, nos permitió ir verificando los progresos, o retrocesos, clase a clase. Se trató de historias muy sencillas (como era esperable dado el nivel de los alumnos y su edad), pero que fueron inventadas por

ellos, por lo que eran significativas, y al final “les dio de que hablar”, en las tarea de postactividad.

En la última clase, los alumnos elaboraron una tarea final similar, aunque más compleja, que suponía inventar una historia de raíz, definiendo todos los elementos previamente: personajes, tiempo, lugar, problema, solución, etc. A continuación, los alumnos debían dramatizar esa historia, intentando no recurrir a la lectura del texto, en frente de la clase. Esta tarea nos permitió confirmar que los alumnos habían perdido el miedo a interactuar en español: hablaron durante mucho más tiempo, hicieron un esfuerzo notable por no leer, gesticular, articular y, en general, añadir mucho más dramatismo a la representación del cuento. Los resultados, que analizaremos a continuación, exhiben esa mejoría de la que hablamos. Tras la elaboración de ambas tareas, se llevó a cabo un momento de preguntas, entre la profesora y los alumnos, que nos permitió medir algunos elementos, como el uso del verbo “gustar”, y que también fue utilizada para rellenar las parrillas. Respecto a la aplicación de los conocimientos lingüísticos adquiridos, en general, también se observan progresos en la utilización de los contenidos gramaticales en contexto. Sin embargo, reconocemos que se trata de contenidos que requieren mucho más tiempo para su sistematización. La tarea final, también fue observada por la profesora cooperante, con la cual compartimos y analizamos nuestros resultados, para que la misma pudiera utilizarlos como instrumento para su evaluación. En nuestro caso, se trató de un instrumento para dar *feedback*, y para medir y elaborar nuestras conclusiones respecto a la utilidad del cuento y la mitología como recursos didácticos, y su impacto en la oralidad.

Al final de la unidad, les entregamos una ficha de autoevaluación (ver anexo 6: EVALUACIÓN) para que pudieran hacer un balance de sus progresos y de lo que aún podrían mejorar. Además de la ficha, quisimos dedicar un par de minutos a preguntarles cómo se habían sentido y los invitamos a reflexionar sobre lo que fue más y menos interesante y positivo, durante las cinco clases en las que trabajamos juntos.

Como se puede observar en el gráfico (ver figura 15), la mayoría de la clase respondió que sentía que había aprendido a pronunciar mejor, usar el verbo “gustar”, y a hablar en general “muy bien” o “bien”. En cuanto al uso del presente y a saber

resumir un cuento, la mayoría (13 alumnos) respondieron “muy bien” o “bien”. Sin embargo, vemos que la diferencia entre las respuestas positivas, y quienes afirman no saber muy bien (8 alumnos), es menor. A pesar de esto, se confirma que la apreciación general de la clase es muy positiva respecto a su mejoría en el dominio de la EO.

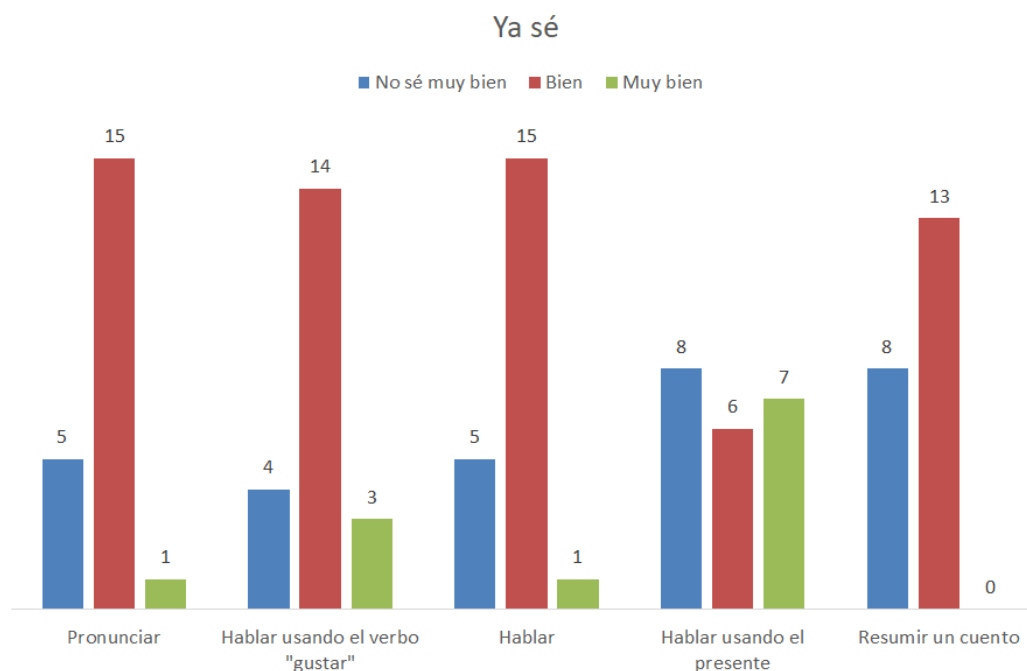


Figura 15: Gráfico ilustrativo de las opiniones de los alumnos respecto a los conocimientos adquiridos

Además, como podemos ver en el siguiente gráfico (ver figura 16) la mayor parte de los alumnos respondió que había participado, tenido un buen comportamiento y, lo más importante para nosotros, que les había gustado la unidad didáctica y que se habían sentido con más ganas de hablar español.

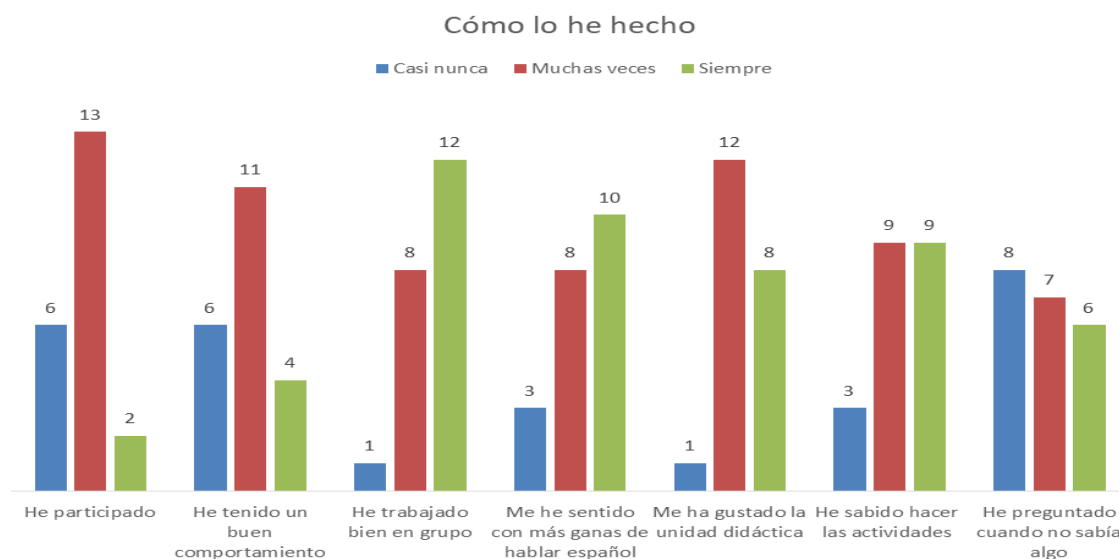


Figura 16: Gráfico ilustrativo de las opiniones de los alumnos respecto a las actitudes hacia la intervención didáctica

5. Análisis de los resultados y conclusión final

Como podemos observar en la tabla comparativa (ver figura 17) de los resultados del pre-test y el post-test, se observa una mejoría significativa en todos los alumnos de la clase, en el total de la suma de los resultados obtenidos en cada uno de los criterios evaluados (fluidez, pausas y velocidad, uso del presente de indicativo, corrección en el uso del verbo “gustar”, articulación y gesticulación). Tres alumnos faltaron a clase, el día del post-test y/o del pre-test, por eso, el gráfico se elaboró con los resultados de las calificaciones de 20 alumnos.

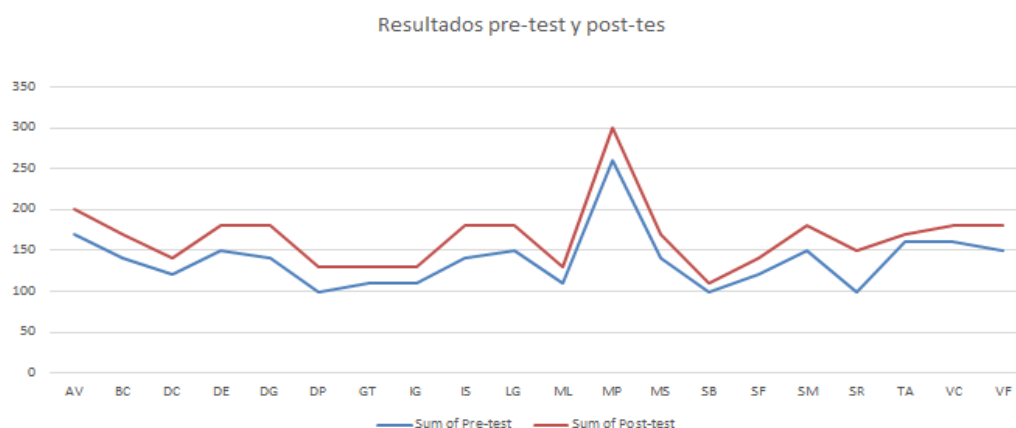


Figura 17: Gráfico comparativo de los resultados generales obtenidos en el pre-test y post-test

Respecto a los criterios individuales, se observó una mejoría general en la fluidez, en todos los alumnos de la clase que podían presentar mejoría, incluso en aquellos que realizaron la tarea con menos entusiasmo y empeño. Sin embargo, los alumnos AV y VF se destacaron por un excelente dominio de la lengua desde el principio, obteniendo la calificación máxima, lo cual no permite observar una mejoría cuantificable en la parrilla. En cuanto a las pausas y gesticulación, todos los alumnos mejoraron su desempeño. Como era de esperarse, la mejoría más acentuada se verifica respecto al uso en contexto de los conocimientos gramaticales (uso del presente de indicativo y el verbo “gustar”). Esto era esperable, pues eran contenidos que no habían sido introducidos antes. Por lo tanto, este resultado podía preverse: todos sabemos que en una clase no se aprende a usar el verbo “gustar” y que, por más facilidad que los lusohablantes tengan, nadie intuye el uso irregular de un verbo. Así, en el pre-test, era normal detectar esta falta de conocimientos. Este resultado confirma lo establecido en el marco teórico: el cuento es una excelente herramienta para exponer a los alumnos a elementos lingüísticos nuevos, y que los aprendan de modo significativo y contextualizado. Con todo, como es natural, asumimos que estos resultados no indican que esté garantizado el aprendizaje afectivo de estos contenidos. Pues, como es bien sabido, se necesita mucho más tiempo para verificar un progreso real en el aprendizaje de una lengua extranjera. Lo mismo podemos decir de los resultados en general, y en particular de todos los criterios evaluados. Sin embargo, respecto a la fluidez, articulación, gesticulación ritmo y pausas, a pesar de que la mejoría sea menos acentuada, creemos que su impacto a largo plazo será más probable. Esto es porque el impacto de la motivación y de la significación de esta unidad didáctica tendrá efectos, en nuestra opinión, perdurables en la asociación afectiva de estos alumnos al español. En consecuencia, esto los hará hablar con más ganas y mejor. Nos parece casi una obviedad decir que todos hacemos mucho mejor aquello que nos gusta hacer. Así, por más que no recuerden exactamente cómo conjugar este verbo o aquel, se empeñarán por comunicarse articulando, gesticulando, pronunciando bien, y sabemos que estos recursos facilitan la comunicación. Por último, nos gustaría comentar que el criterio donde observamos un menor grado de mejoría, en términos generales, fue la articulación y gesticulación. Incluso, dos alumnos (LG y SM) empeoraron su calificación en este criterio. En nuestra opinión, esto se debe al hecho de que gesticular y articular implican un mayor esfuerzo, para superar la vergüenza y miedo al ridículo,

especialmente por estar expuestos al resto de la clase. Habría sido interesante contar con más tiempo para trabajar estos aspectos en clase (por medio de juegos, trabalenguas, etc.).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, y nuestras observaciones durante el desarrollo de las clases, es posible confirmar que todos los fundamentos teóricos en los que nos basamos se pueden corroborar, con lo que realmente ocurrió dentro del aula. Cosa que no siempre pasa en la enseñanza. Sin embargo, consideramos que habría sido mucho más provechosa esta intervención, si hubiésemos contado con más tiempo de práctica y hubiésemos podido explorar más a fondo muchos asuntos, como la pronunciación, la articulación, los gestos, y también los mitos en sí mismos. No obstante, nos gustaría expresar que nos sentimos muy satisfechos tanto con los resultados, como con todo el proceso de realización de este proyecto de intervención didáctica. Estamos convencidos de que los resultados fueron muy positivos, no solo a corto, sino a largo plazo. Esto es gracias a la gran riqueza del tema y su gran potencial para generar entusiasmo, fascinación y, por consiguiente, motivación. Disfrutamos profundamente cada una de las fases de este proyecto, especialmente las clases, pues nos llenó de alegría y placer observar a los alumnos siempre participativos, predispuestos a interactuar y crear.

Por otra parte, teniendo en cuenta las innumerables utilidades del relato de historias, para futuros proyectos nos gustaría explorar la capacidad del cuento de funcionar como 'input' para mejorar la comunicación escrita, en niveles superiores de aprendizaje. Todos aprendemos a hablar antes de aprender a escribir, así que ¿por qué no escribir cuentos con los alumnos más avanzados? Además, dado que en la actualidad, las aulas han acabado por convertirse en un microcosmos donde se recrea la multiculturalidad de las ciudades de los tiempos en que vivimos, podría ser de gran interés realizar un proyecto en el que se utilizaran cuentos y mitos provenientes de las culturas de los alumnos, para así fomentar el diálogo intercultural.

Para concluir, nos gustaría señalar que la reflexión más importante que hemos extraído de este proyecto es que todo el mundo ha tenido en su transcurso escolar asignaturas que le han introducido en el conocimiento de asuntos que son "importantes", a ojos de los profesores, y de la sociedad. Sin embargo, en muchas ocasiones, esas materias importantes pasan por nosotros sin pena ni gloria. Poco a

poco, vamos creciendo, y las vamos dejando empolvadas en el trastero de nuestra memoria, hasta que un día parece como si nunca hubiéramos estado en esa clase, y nunca hubiéramos aprendido eso que era “tan importante”. Sin embargo, estamos seguros de que todo el mundo recuerda de memoria alguna historia que le contaron cuando era un niño, y puede narrarla al detalle si alguien se lo pide. ¿Por qué? Porque a todos nos gusta hablar de aquello que nos lleva hasta ese lugar de nuestra mente donde habitan la fantasía y la magia. Porque todos, en el fondo, a veces quisiéramos convertirnos en un “Narrador de cuentos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- _____. *Programa de Espanhol, Ensino básico 3º ciclo. Ministério da educação.* 2010 disponible en: www.dgicd.minedu.pt/.../data/.../Programas/programa_espanhol03.pt (consultado el día 11 de enero de 2010).
- 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.), *VII Congreso Internacional de la ASELE – Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE*. Logroño: Universidad de la Rioja, pp.161-173.
- Arnold, J. (ed.), (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. J. Arnold. Madrid: Cambridge University Press, pp.19-41.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, *Carabela*, n.º47. Madrid: SGEL, pp.5-36.
- Barreras, A. (2007). Los cuentos orales en la enseñanza de español como lengua extranjera. En Balmaseda Maestu (coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, n.º. 1, p-p. 313-332.
- Boquete Martín, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. (Tesis doctoral). Departamento de Filología. Universidad de Alcalá.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cabezuelo Martín, M. (2005). Creencias y actitudes de alumnos griegos sobre el aprendizaje oral del español. *Revista redELE- Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, n.º5, pp. 1-146. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2006/memoriaMaster/1Semestre/CABEZUELO-M.html>. Consultado el día 22 de agosto de 2019.
- Canale, M. & Swain, M (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistic*, pp.1-47. Disponible en <http://ibat.efl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>. Consultado el día 22 de agosto de 2019.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), Subdirección General de Cooperación Internacional e Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Coyle, Y. (2000). El relato de cuentos en el aula de inglés: las técnicas del profesor. *Lenguaje y Textos*, nº. 15, p.p. 133-144.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, nº. 53 (S1), pp. 3-32.
- Dörnyei, Z. (2019) Task motivation, What makes an L2 task engaging? In *Researching L2 Task Performance and Pedagogy. In honour of Peter Skehan*. p-p 52-53. John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, G. & J. Brewster (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin: Londres.
- Estaire, S. (2007): *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas, Tareas Epa*. Disponible en Todoele.net. Consultado el día 21 de agosto de 2019.
- Giovannini, A. (1996). *Profesor en acción (1,2 y 3)*, Madrid, Edelsa.
- Hymes, D. (1971). “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Kalan, M. S. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 981-996). Universidad de La Rioja.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kremers, M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral In *Actas XI, ASELE*. Centro Virtual Cervantes. Consultado el día 18 de agosto de 2019. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf
- La Hoz, A. El microrrelato en aula ELE. Aplicación didáctica. *MarcoELE*. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, nº 15 (2012), p-p 1-64.
- Marques Simões, S. (2015) *El arte de la expresión oral: sobre el aporte del teatro en el desarrollo en la clase de la oralidad en la clase de ELE*. (Informe final de máster). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, Expresión e Interacción Oral*. Madrid: Arco/Libros.

- Nikleva, D. G. (2012). Los cuentos y sus posibilidades didácticas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, nº 16, p-p 119-133.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP.
- Pérez Fernández (2009). La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, nº. 21, pp.297-318.
- Pinker, S. (1994), *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid, Alianza Editorial.
- Projeto Educativo, Escola Secundaria Luis de Freitas Branco (2018/2019). Lisboa. Disponible en <http://www.aepa.pt/pt/projeto-educativo>, consultado el día 18 de octubre de 2018.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua Española*: Madrid: Real Academia Española.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards. J. C., & Rodgers. T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta.
- Ruane, M. (1989). *Issues in the Use of Video Technology in the Language Classroom*. Comunicación presentada en el seminario IRAAL, Dublin. Disponible en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED349793.pdf>. Consultado el día 10 de septiembre de 2019.
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Winke, P. (2005) Promoting Motivation in the Foreign Language Classroom. *Clear News*, 1-11. Disponible en <http://clear.msu.edu/clear/newsletter/files/fall2005.pdf>. Consultado el día 05 de septiembre de 2019.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (1997). *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO 1- Programa semestral de la asignatura de español de la Escola Luís de Freitas Branco

 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS - ESPANHOL PLANIFICAÇÃO SEMESTRAL		ENSINO BÁSICO – 3.º CICLO ESPANHOL - 7.º ANO Ano Letivo: 2018/2019		
Aprendizagens essenciais		Semestre		N.º de aulas:
		Temáticos e culturais	Funcionais	Gramaticais
Domínio / Conhecimentos, Capacidades e Atitudes Níveis A 1.2/A2.1/A2.2 do QECR	Áreas de competências do perfil dos alunos			
<p>COMUNICATIVA</p> <p>[Compreensão auditiva e audiovisual – Nível A2.1]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender intervenções, questões e instruções simples dirigidas de forma pausada e clara. - Identificar palavras-chave, expressões correntes e frases simples e compreender o sentido geral em mensagens e textos simples e curtos (em presença e em suportes físicos ou digitais diversos), relacionados com o funcionamento da aula, o meio envolvente, situações do quotidiano e experiências pessoais, sempre que sejam articulados de forma muito clara e pausada. <p>[Compreensão escrita – Nível A2.2]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguir indicações, normas e instruções escritas de forma concisa e clara. - Compreender, identificar e selecionar as ideias principais e a informação relevante de mensagens e textos simples e curtos (de géneros e suportes diversos) que descrevam e/ou narrem experiências e interesses pessoais, situações do quotidiano e temas da atualidade, sempre que sejam constituídos por frases simples e vocabulário muito frequente. - Procurar informações específicas e previsíveis em materiais simples do dia a dia, tais como publicidade, prospectos, ementas, inventários, horários, etc. - Entender sinais e avisos públicos e informações sobre serviços básicos, assim como orientações e instruções bem estruturadas. 	<p>O docente organiza atividades didáticas no sentido de o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular hipóteses sobre aquilo que se vai ouvir ou ler, a partir dos conhecimentos prévios e da situação de comunicação. • Utilizar o sentido geral de enunciados sobre temas conhecidos para deduzir, através do contexto, o que não se compreende. • Utilizar estratégias de inferência para determinar o significado de termos desconhecidos a partir do contexto e da análise das palavras (derivação, composição, famílias de palavras, palavras-chave). • Reconhecer a capacidade para compreender globalmente textos escritos, sem necessidade de compreender cada um dos elementos do mesmo. • Contrastar o significado de termos que possuem a mesma forma, comparando o português e/ou a língua materna com o espanhol. • Valorizar e avaliar os progressos próprios e dos colegas na compreensão auditiva, áudio (visual) e escrita. 	<p>Unidade 0</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espanha • O espanhol <p>Unidade 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação pessoal <p>Unidade 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrição física e de carácter <p>Unidade 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escola <p>Unidade 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotinas diárias 	<p>• Soletar</p> <p>• Comunicar no contexto da sala de aula</p> <p>• Cumprimentar, despedir-se</p> <p>• Apresentar-se</p> <p>• Apresentar alguém</p> <p>• Pedir / dar dados pessoais</p> <p>• Caracterizar fisicamente</p> <p>• Caracterizar psicologicamente</p> <p>• Comparar de aula</p> <p>• Descrever a escola</p> <p>• Falar de rotinas escolares</p> <p>• Falar do horário</p> <p>• Apreciar</p> <p>• Descrever rotinas diárias</p> <p>• Perguntar / dizer as horas</p> <p>• Expressar frequência</p>	<p>• Alfabeto</p> <p>• Letras e sons do espanhol</p> <p>• Pronomes pessoais</p> <p>• Numerais cardinais: 1-30</p> <p>• Presente do indicativo: <i>llamarse, ser, tener</i></p> <p>• Palavras interrogativas</p> <p>• Adjetivos: género</p> <p>• Determinantes artigos definidos</p> <p>• Grau comparativo</p> <p>• Nome e adjetivo: número</p> <p>• Determinantes artigos definidos</p> <p>• Presente do indicativo: verbos regulares</p> <p>• Presente do indicativo: verbos irregulares</p> <p>• Presente do indicativo: verbos pronominais e de alternância vocálica</p> <p>• Conjunções y, pero</p> <p>• Expressão de frequência</p>

Aprendizagens essenciais		Semestre		Nº de aulas:	
<p>[Interação oral – Nível A1.2]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagir em situações do quotidiano, previamente preparadas e apoiando-se no discurso do interlocutor, nas quais: <ul style="list-style-type: none"> - estabelece contactos sociais (cumprimentos, desculpas e agradecimentos); - pede e dá informações elementares (dados pessoais, hábitos, gostos e preferências, lugares, serviços, factos e projetos); - pronuncia, geralmente de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases simples que mobilizam estruturas gramaticais muito elementares. 	<p>O docente organiza atividades didáticas no sentido de o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a utilidade de transferência de conceitos e procedimentos próprios da comunicação oral, entre a língua materna e a língua-alvo. • Chamar a atenção para conseguir a sua vez de falar. • Preparar frases para começar, interromper, terminar uma intervenção. • Servir-se de gestos e imagens para apoiar a expressão verbal. • Pedir ajuda ao interlocutor, direta ou indiretamente. • Valorizar e avaliar os progressos próprios e dos colegas na interação e produção oral. 	<p>A, B, C, D, E, F, G, H, I, J</p>	<p>Unidade 5 • <u>Família</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar da família • Falar de tarefas domésticas • Expressar ações habituais • Pergunta/dizer datas • Expressar posse • Expressar obrigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Numerais cardinais: 30-100 • Determinantes possessivos • Presente do indicativo: verbos irregulares • <u>Perífrase tener que</u> 	
<p>[Produção oral – Nível A1.2]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimir-se de forma muito simples, apoiando-se num texto memorizado ou previamente trabalhado, no qual: <ul style="list-style-type: none"> - fala de si, de outras pessoas, lugares, hábitos, factos e projetos; - utiliza um repertório muito limitado de palavras, expressões isoladas e frases curtas; - pronuncia geralmente de forma compreensível. 	<p>O docente organiza atividades didáticas no sentido de o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar ideias, associar e recolher informação. • Reconhecer a importância de ser capaz de se exprimir por escrito, em espanhol, como forma de satisfazer necessidades imediatas e concretas de comunicação. • Encontrar fruição na expressão escrita. • Organizar as ideias. • Praticar e controlar. 	<p>A, B, C, D, E, F, G, H, I, J</p>	<p>Unidade 6 • Atividades de ocupação de tempos livres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprimir gostos • Convidar / aceitar / recusar • Fazer uma chamada • Expressar continuidade* 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente do indicativo: <i>gustar</i> • <i>Perífrase estar + gerundio*</i> 	
<p>[Interação escrita – Nível A1.2]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Completar formulários e questionários simples, em papel e online, com os dados requeridos. - Trocar mensagens simples e curtas (em papel ou em aplicações digitais), nas quais: <ul style="list-style-type: none"> - pede e dá informações breves, agradece, pede desculpas, felicita e aceita ou recusa convites; - utiliza expressões e estruturas frásicas muito simples; - respeita as convenções textuais e sociolinguísticas das mensagens. 	<p>O docente organiza atividades didáticas no sentido de o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar ideias, associar e recolher informação. • Reconhecer a importância de ser capaz de se exprimir por escrito, em espanhol, como forma de satisfazer necessidades imediatas e concretas de comunicação. • Encontrar fruição na expressão escrita. • Organizar as ideias. • Praticar e controlar. 	<p>A, B, C, D, E, F, G, H, I, J</p>	<p>Unidade 7 • Refeições • Alimentos • Bebidas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir num restaurante • Expressar quantidade / intensidade • Exprimir acordo / desacordo* • Relatar ações passadas* 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Muy / mucho</i> • <i>Si, no, también, tampoco*</i> • <i>Pretérito perfecto*</i> 	
<p>[Produção escrita – Nível A1.2]</p> <p>Escrever textos simples e muito curtos, em papel ou em aplicações digitais, nos quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se apresenta e apresenta outras pessoas; - descreve pessoas, animais, objetos, lugares, etc.; 	<p>O docente organiza atividades didáticas no sentido de o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar ideias, associar e recolher informação. • Reconhecer a importância de ser capaz de se exprimir por escrito, em espanhol, como forma de satisfazer necessidades imediatas e concretas de comunicação. • Encontrar fruição na expressão escrita. • Organizar as ideias. • Praticar e controlar. 	<p>A, B, C, D, E, F, G, H, I, J</p>	<p>Unidade 8 • Corpo humano • Cuidados de saúde • Sintomas / tratamentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar de estados físicos • Sugerir tratamentos • Dar <u>conselhos*</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Acentuação</u> • Imperativo <u>afirmativo*</u> 	

Aprendizagens essenciais	
<p>- trata de assuntos pessoais e quotidianos, gostos e preferências, acontecimentos, etc.;</p> <p>- utiliza vocabulário e expressões muito frequentes e estruturas frásicas muito elementares.</p>	<p>• Reconhecer a utilidade da transferência de conceitos e procedimentos próprios da comunicação escrita, entre a língua materna e a língua-alvo.</p> <p>• Ter interesse em superar as interferências e confiar no sucesso.</p> <p>• Valorizar e avaliar os progressos próprios e dos colegas na interação e produção escritas.</p>
<p>INTERCULTURAL</p> <p>- Reconhecer factos, referências culturais, atitudes e comportamentos verbais e não-verbais dos jovens hispanofalantes e relacioná-los com as suas próprias experiências.</p> <p>- Expressar informações e conhecimentos relativos à língua, à cultura e à sociedade espanhola e hispanoamericana através de produtos e experiências verbais e não-verbais (documentos textuais e audiovisuais, desenhos, mapas, cartazes, fotografias, símbolos, esquemas, músicas, jogos, artefactos, etc.).</p>	<p>O docente organiza <u>atividades didáticas no sentido de o aluno:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar com recursos verbais e não-verbais na seleção, ampliação, transposição, exemplificação e ilustração de situações e temas para abordar na aula, relativamente a: aspetos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol; o “eu” e os outros (identificação, gostos pessoais, as relações humanas, a família, os amigos, os colegas); a escola (horários, formas de aprender e trabalhar); o trabalho e os serviços urbanos e/ou rurais; o consumo (as compras, os presentes); os tempos livres, as festas e os desportos; a geografia, a organização administrativa, as cidades mais importantes e os ecossistemas de Espanha; as relações entre Portugal e Espanha; etc. • Utilizar, ainda que de forma rudimentar, diferentes tecnologias na exploração, organização, criação, partilha e divulgação de ideias, produtos e experiências, em formatos diversos.
<p style="text-align: center;">I</p>	<p style="text-align: center;">A, B, C, D, E, F, G, H, I, J</p>

Aprendizagens essenciais			
<p>ESTRATÉGICA</p> <p>Controlar a ansiedade e demonstrar uma atitude positiva e confiante na aprendizagem da língua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o uso do espanhol como instrumento de comunicação dentro da aula, nomeadamente para solicitar esclarecimentos e ajuda e para colaborar com os colegas na realização de tarefas e na resolução de problemas. - Usar os seus conhecimentos prévios em língua materna e noutras línguas, a sua experiência pessoal, os indícios contextuais e as semelhanças lexicais e gramaticais para fazer previsões de sentido e comunicar de forma simples, recorrendo, quando necessário, a <u>idiomas conhecidos, gestos, mímica e desenhos</u>. 	<p>O docente organiza atividades didáticas no sentido de o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter uma atitude positiva e confiante para aprender a língua. • Aceitar e promover a língua espanhola como instrumento de comunicação na sala de aula. • Controlar a ansiedade. • Reconhecer a utilidade da transferência de conceitos e procedimentos próprios da comunicação oral, entre a língua materna, outras línguas conhecidas e o espanhol. • Perder o medo de dar erros e reconhecê-los como necessários à aprendizagem. • Valorizar e avaliar os progressos na aquisição da língua como elemento motivador. • Procurar ocasiões para praticar o idioma. • Criar sintonia com os colegas e favorecer a cooperação para trabalhar e praticar em grupo. • Utilizar regularmente um caderno para apontamentos. • Fazer esquemas, listagens, resumos. • Copiar, repetir, decorar, fazer desenhos, inventar jogos, sublinhar, utilizar cores diferentes. • Memorizar canções, textos, poemas, frases. • Gerir os tempos de que se dispõe de acordo com as necessidades de aprendizagem. • Selecionar os materiais de que se vai precisar. • Aplicar grelhas de autoavaliação sobre o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação. 	<p>A, B, C, E, F, G, J</p>	

Materiais / recursos	
<ul style="list-style-type: none"> • Livro do aluno (IAHORA ESPAÑOL I, Area Editores) • Caderno de atividades (IAHORA ACTIVIDADES I, Area Editores) • IAHORA DIVÉRTETE! • Flashcards • Slides digitais • Powerpoints • Caderno diário 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais autênticos e materiais elaborados • Quadro • Leitor de CD / CD áudio • Leitor de DVD • Computador / Internet • Fichas de trabalho • Documentos autênticos • Jogos pedagógicos

Avaliação		
1. Objetivos / conteúdos a ter em conta: <ul style="list-style-type: none"> • No domínio cognitivo-operatório: <ul style="list-style-type: none"> – Compreensão oral e escrita – Produção/interação oral e escrita • No domínio de atitudes e valores: <ul style="list-style-type: none"> – Participação – Responsabilidade – Cooperação – Tolerância – Autonomia 	2. Modalidades de avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica • Contínua e formativa • Sumativa • Autoavaliação • Heteroavaliação 	3. Instrumentos de avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta / indireta • Exercícios e trabalhos e casa • Trabalhos individuais, em pares e em grupos, em contexto da sala de aula • Fichas de avaliação formativa • Fichas de avaliação sumativa • Grelhas de observação e avaliação • Grelhas de autoavaliação

ANEXO 2- Materiales didácticos para la clase n°. 1

Unidad didáctica-materiales didácticos

Clase 1

Me gustan los cuentos

Algunos verbos españoles como **gustar**, **doler**, **interesar**, **preocupar**, **divertir**, **encantar**, **aburrir**, **etc.**, tienen un funcionamiento especial.

Me gusta ese cuento



Nos gusta contar cuentos



La forma del verbo cambia con el número de "cosas" o personas que causan la reacción ("gustar", "encantar", "aburrir", etc.). Esto es porque estas actúan como sujeto y el sujeto y el verbo deben siempre concordar en número. Por eso, si lo que nos gusta está en plural, como los cuentos, el verbo también deberá ir en plural:

Nos gustan los cuentos de miedo.



Si lo que nos gusta es un verbo que actúa como sujeto de la frase, por ejemplo, "escuchar" o "leer", entonces, el verbo "gustar" se usa en singular:

Me gusta escuchar cuentos de piratas.



Para que lo veas más claro, observa el cuadro y completa los 3 espacios que faltan:



Pronome opcional	Pronome obligatorio (CI)		Sujeto
A mí	me	Gusta	La mitología
A ti	te		
A él/ella/usted	le		
A nosotros/nosotras	nos		Contar historias de miedo.
A vosotros/vosotras	Os	Gustan	
A ellos/ellas/ustedes	les		Los piratas

1. Relaciona las dos columnas.

a. A mí	1. nos gusta salir con los amigos.
b. A ti	2. te gusta contar cuentos.
c. A él / ella / usted	3. les molestan las mentiras.
d. A nosotros/as	4. me encanta escuchar música.
e. A vosotros/as	5. os dan rabia las injusticias.
f. A ellos / ellas / ustedes	6. le gusta leer en clase.

2. Completa las frases.

- a. - A _____ le _____ (gustar) los dibujos animados.
- b. - A _____ nos _____ (molestar) el frío.
- c. - A _____ me _____ (encantar) pasear a mi perro.
- d. - A _____ os _____ (gustar) conocer nuevas culturas.

e. - A _____ te _____ (molestar) las personas antipáticas.

f. - A _____ les _____ (encantar) los cuentos fantásticos.

3. Forma frases según el ejemplo.

a. A Tobías / gustar / el helado de limón A Tobías le gusta el helado de limón.

b. A María y a mí / encantar / bailar

c. A vosotros / molestar / madrugar

d. A Julián y a Susana / encantar / hacer teatro

e. A ti / gustar / los piratas

f. _____

g. Al profesor / molestar / los alumnos ruidosos

Ejercicios adaptados de internet.

Fuentes: <<https://imsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/1234794/E>>
<http://marcoele.com/elefante/22.4.gustar.pdf>

4. Ahora, practica un poco con tu compañero, respondiendo a las siguientes preguntas:

5. ¿Cuál es tú cuento favorito?
6. ¿Recuerdas algún mito que te guste?

Ejemplo:

- A mí me gusta el cuento de los tres cerditos. Es mi cuento favorito.
- A mí me gusta el cuento de Alí Babá y los cuarenta ladrones.
- Me gusta el mito del rey que podía convertir en oro todo lo que tocaba.

Flashcard N° 1

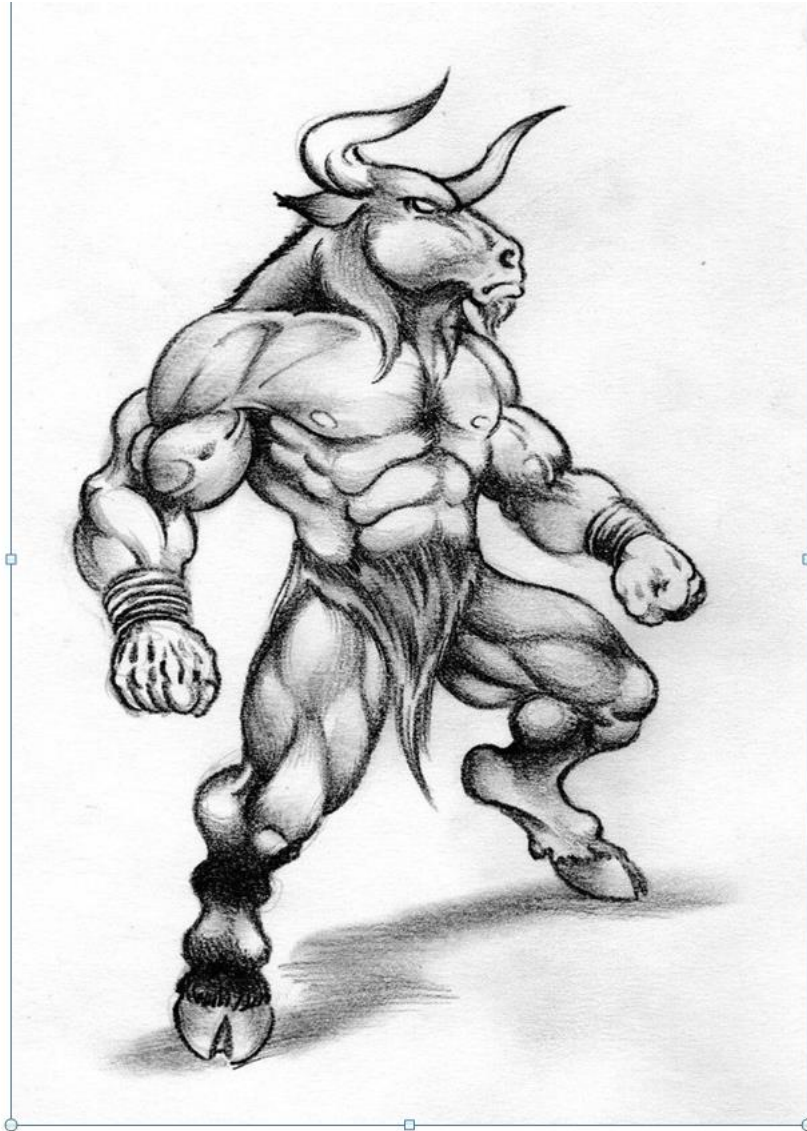


Para ayudarte:

- Alas (assas)
- Fuerte (forte)
- Brazos (braços)
- Barba
- Pelo (cabelo)
- Negro (preto)

Flashcard nº 2

21



- Para ayudarte:
- Cuernos (cornos)
 - Toro (touro)
 - Patas (patas)
 - Cuerpo (corpo)
 - Monstro (monstro)

Flashcard nº 3



Para ayudarte:

- Corona (coroa)
- Espada (espada)
- Copa (copo)
- Barba (barba)
- Capa (capa)
- Túnica (túnica)

Flashcard nº 4



Para ayudarte:

- Alas (assas)
- Delgado (magro)
- Rubio (loiro)
- Calvo (careca)
- Barba (barba)
- Túnica (túnica)
- Cinturón (cinto)

Ahora, vais a leer un cuento, se llama Mito de Dédalo e Ícaro y pasa en Grecia, hace muchos, muchos siglos. Para que entiendas la historia, primero vamos a ver las palabras que pueden resultar un poquito más difíciles.

5. En grupos, observad las imágenes y relacionadlas con las palabras del recuadro, si tenéis dudas, nombrad a un representante del grupo para consultar la página www.wordreference.com:

Hijo isla alas ahogarse derretirse plumas cera monstruo
mitad laberinto caer volar















6. Ahora, lee con atención el cuento y, subraya las palabras que no entiendas, después búscalas en www.wordreference.com:

El Mito de Dédalo e Ícaro

Había una vez un inventor y arquitecto que se llamaba Dédalo. Vivía en la capital de Grecia, Atenas, pero por motivos que no voy a contar en esta historia, se mudó a la isla de Creta, una isla que también está en Grecia, pero un poquito lejos. Allí, conoció a su mujer, y tuvieron un hijo llamado Ícaro.

En creta, existía un monstruo muy asustador: el minotauro, que era mitad hombre y mitad toro. Para encerrar al minotauro, el rey Minos mandó a Dédalo construir un laberinto formado por muchísimos corredores colocados de forma tan complicada que era imposible encontrar la



salida. El monstruo fue colocado dentro y, así no podía atacar a las personas.

La única persona que sabía cómo llegar a la salida era Dédalo, su creador. El rey Minos, para evitar que nadie más supiera cómo salir del laberinto, encerró a Dédalo y a su hijo Ícaro también en el laberinto. Estuvieron encerrados por mucho tiempo, hasta que, un día, Dédalo tuvo una idea: fabricar unas alas, con plumas de pájaros y cera de abejas. Así, podrían volar para escapar de creta.

Antes de salir, Dédalo le dijo a su hijo Ícaro: "no vuelas demasiado alto porque si vuelas muy cerca del sol la cera de tus alas se va a derretir.

Empezaron el viaje y, al principio, Ícaro volaba al lado de su padre, pero después empezó a volar cada vez más alto y, se aproximó tanto al sol que se derritió la cera que agarraba las plumas de sus alas. Por eso, comenzó a caer rápidamente y se ahogó en el mar. Dédalo, muy triste, recogió a su hijo y lo enterró en una pequeña isla que, más tarde, recibió el nombre de Icaria, en honor a Ícaro. Dédalo consiguió escapar y vivió hasta su muerte en la corte del rey Cocalo.

Adaptado de Internet.

ANEXO 4- Materiales didácticos para la clase n°. 3

El presente de Indicativo: verbos irregulares

Ser

Yo soy
Tú eres
Él/ella es
/usted
Nosotros/as somos
Vosotros/as sois
Ellos/ellas/ son
ustedes

Tener

Yo tengo
Tú tienes
Él/ella tiene
/usted
Nosotros/as tenemos
Vosotros/as _____
Ellos/ellas/ tienen
Ustedes

Estar

Yo estoy
Tú estás
Él/ella _____
/usted
Nosotros/as estamos
Vosotros/as estáis
Ellos/ellas/ _____
Ustedes

Sentir

Yo siento
Tú sientes
Él/ella _____
/usted
Nosotros/as _____
Vosotros/as sentís
Ellos/ellas/ sienten
ustedes

Otros verbos con cambio
vocálico

e > ie

Despertar, empezar, mentir,
perder, entender...

Soñar

Yo sueño
Tú _____
Él/ella sueñas
/usted
Nosotros/as soñamos
Vosotros/as soñáis
Ellos/ellas/ _____
ustedes

Otros verbos con cambio vocálico

o > ue

Poder, dormir, encontrar, volver,
recordar...

¡Ahora, practica!

8. Forma frases en presente de indicativo.

- a. – El rey / volver / al palacio por la tarde

- b. – Yo / querer / contar un cuento

- c. – Las clases / empezar / temprano, todos los días

- d. – Mi madre nunca / perder / el autobús

- e. – Mi hermana / es / muy alta

- f. – Vosotros / dormir / mucho

- g. – Tú / tener / 12 años

- h. – ¿Cuánto / costar / un ordenador?

- i. Yo / aprobar / todas las asignaturas

- j. – Yo / entender / español

9. Completa la tabla con el presente de indicativo.

	ESTAR	QUERER	RECORDAR
Yo	estoy		recuerdo
Tú		quieres	
Él/Ella/Usted	está		recuerda
Nosotros/as		queremos	
Vosotros/as	estáis		recordáis
Ellos/Ellas/Ustedes		quieren	

10. Completa las frases en presente de indicativo.

- a. – ¿_____ (estar, tú) contento?
- b. No, no _____ (recordar, yo) nada.
- c. _____ (querer, nosotros) hablar en español.
- d. _____ (poder, vosotros), cantar una canción.
- e. _____ (ser, tú) mi mejor amigo.
- f. No _____ (recordar, yo) nada de lo que vimos la clase pasada.
- g. ¿Dónde _____ (estar, vosotros)?
- h. _____ (entender, nosotros) todo lo que Silvia dice.
- i. ¿Mañana _____ (querer, tú) ir al cine?
- j. No, _____ (poder, yo) ir al cine, estoy castigado.
- k. ¿Qué _____ (preferir, ellos) tomar: café con leche o Coca-Cola?

Tarjetas para el juego de mímica o dibujo (preactividad)

Pesadilla= pesadelo

Rostro=rostro

Aliento = hálito

Fétido= que cheira
muitíssimo mal

Risa= riso

Acantilado: falésia

Regazo=colo

Cárcel= prisão

Serpiente= cobra

Piedra= pedra

11. En grupos, inventad, oralmente, un final para la historia que acabáis de ver.

Para ayudaros, tened en cuenta las siguientes preguntas:

1. ¿Qué pasa con el cofre donde están encerrados Dánae y Perseo?
2. ¿Creéis que ambos se salvan?
3. ¿Creéis que alguno de los dos muere?
4. ¿Se separan, o siguen juntos?
5. ¿Perseo se encuentra con la Gorgona?
6. ¿Si habéis respondido sí a la pregunta número 5, qué creéis que pasa? ¿Creéis que la Gorgona mata a Perseo, o al revés?

12. Vais a trabajar en grupos, vuestra profesora os va a entregar el final real del mito de Perseo y la Gorgona, para que lo podáis comparar con vuestro final. Sin embargo, ella os entregará el final dividido en fragmentos, cada miembro del grupo tendrá un fragmento diferente, debéis poner en orden esos fragmentos.

Si no entendéis alguna palabra, buscadla en www.wordreference.com.

Fragmentos del texto con el Mito de Perseo y la Gorgona:

- A.** Después de flotar en el mar durante muchos días, finalmente el cofre fue a parar a una playa. Allí un buen hombre abrió el cofre y Dánae y Perseo pudieron ver directamente la luz después de muchos años. Perseo creció en esa isla, junto con su madre, vivían y trabajaban con el hombre que los encontró, que siempre los ayudaba y era muy bueno con ellos.

Lo malo, es que, un día, el rey de la isla pasó por su casa y se enamoró de Dánae (la madre de Perseo). Él rey decidió que en seis días se casaría con ella. Ella no quería casarse con el rey, pero no podía hacer nada porque no estaba permitido desobedecerle.

- B.** Para salvar a su madre, Perseo le prometió al rey ir hasta el fin del mundo y cortarle la cabeza de la Gorgona. Después, promecía entregársela como regalo, a cambio de la libertad de su madre

A Gorgona no se la podía mirar a la cara, pero no porque fuera horrorosa, sino porque en cuanto la mirabas te convertía en piedra. Así que todo el mundo tenía miedo de ella.

Como el asunto no era fácil, Perseo tuvo que pedir ayuda. Fueron los dioses griegos quienes ayudaron a Perseo haciéndole algunos regalos que necesitaría para vencer a Gorgona.

- C. Atenea (la diosa de la sabiduría y de la guerra) le dio un escudo que era a la vez un espejo, **Zeus (el padre de Perseo y rey de todos los dioses)** le dio una espada con un filo muy cortante, Hermes (dios de los viajeros) le prestó sus sandalias con alas, para volar por los aires, y **Hades** le prestó su casco que le hacía invisible. Armado con todos estos regalos, **Perseo** se fue al encuentro de la Gorgona. Y allí se encontró a **Medusa**, paseando divertida mientras convertía en estatua de piedra a todo aquel que se encontraba por el camino.
- D. Cuando Gorgona se sentó a descansar, **Perseo** empezó su maniobra. No podía mirarla a los ojos porque se convertiría en piedra, así que utilizó el **escudo espejo** para controlar los movimientos de Gorgona. En cuanto la vio sentada y descansando, Perseo se puso su casco que le hacía invisible, se colocó sus sandalias de alas y salió volando con la hoz en la mano listo para cortarle la cabeza a Gorgona.

Fue todo un éxito, porque **Perseo** consiguió cortarle la cabeza a Gorgona y guardarla en una bolsa opaca, así no convertiría en piedra a nadie más. Así, Perseo voló a casa, usó la cabeza de la Gorgona para convertir al rey en piedra y liberar a su madre.

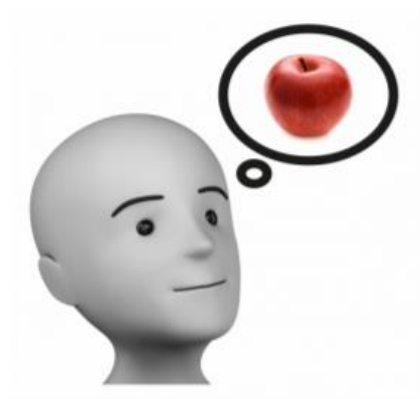
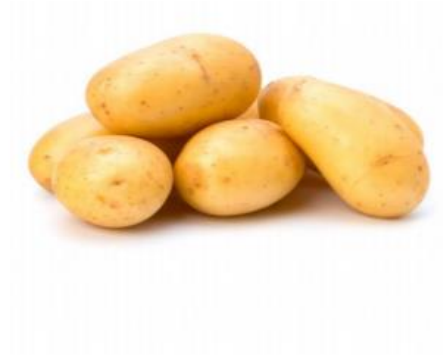
Adaptado de Internet

ANEXO 5- Materiales didácticos para la clase n°. 4

13. Observa las imágenes y relaciónalas con las palabras del recuadro, si tienes dudas, consulta la página www.wordreference.com:

Mendigo cocina nabo olor mendigar caldero
hirviendo hambuna cerdo hambriento hiervas patatas





ANEXO 6- EVALUACIÓN

1. Cuestionario inicial (evaluación diagnóstica).....	107
2. Parrillas de observación de clase.....	111
3. Rúbrica de corrección de las parrillas de evaluación de pre-test y post-test.....	112
4. Parrilla de evaluación de pre-test.....	114
5. Parrilla de evaluación de post-test.....	115
6. Ficha de autoevaluación.....	116

¿Cómo te gusta aprender español?

El objetivo del presente cuestionario es desarrollar un perfil de los alumnos de la asignatura de español. Fundamentalmente, respecto a sus intereses y estilos de aprendizaje.

Se trata de un cuestionario anónimo y todos los datos son confidenciales. Solamente será analizado por la profesora en prácticas, de la *Universidade de Lisboa*.

Por favor, no olvidéis responder a TODAS las preguntas del cuestionario.

Datos personales

1. Edad: _____

2. Nacionalidad: _____

3. ¿Has vivido siempre en Portugal? (por favor marca la opción con una cruz)

Sí No

Si respondiste sí, pasa a la pregunta número 4.

Si no, ¿en qué países has vivido?

4. En casa, tienes contacto con otra(s) lengua(s) o cultura(s) (por favor, marca la opción con una cruz):

Sí No

Si respondiste no, por favor pasa a la pregunta 5.

Si respondiste sí, por favor indica abajo cual(es) son:

5. ¿Cuál es tu lengua materna? (por favor escribe la respuesta abajo)

6. ¿Hace cuántos años estás estudiando español? (por favor marca la opción con una cruz):

0-2 años. 2-4 años. Más de 4 años.

Tus hábitos de estudio

1. Por favor, marca tu respuesta con una cruz.

¿Con qué frecuencia haces lo siguiente?	Nunca	A veces	Frecuente mente	Siempre
Consultar tu libro.				
Subrayar las ideas principales de lo que has leído.				
Tomar notas mientras lees.				
Crear esquemas con los contenidos de cada asignatura.				
Hacer resúmenes con los contenidos de las asignaturas.				
Tomar apuntes en clase.				

2. En una escala de 1 (nunca) a 6 (siempre), ¿cómo te definirías como alumno?

Marca la respuesta con una cruz.

	1	2	3	4	5	6	No se aplica/ No sé
Soy estudioso y trabajador							
Hago los deberes							
Pongo atención en clase							
Soy participativo							
Respeto a mis compañeros							
Respeto las normas de la escuela.							

¿Cómo te gusta aprender español?

1. ¿Qué haces para mejorar tu español?

<input type="checkbox"/>	Canto canciones en español.
<input type="checkbox"/>	Hablo con amigos españoles en redes sociales.
<input type="checkbox"/>	Voy de vacaciones a España con frecuencia.
<input type="checkbox"/>	Siempre hago mis deberes de español.
<input type="checkbox"/>	Leo todo lo que puedo en español.
<input type="checkbox"/>	Veo películas y series en español sin subtítulos.

2. Por favor, marca UN número con una cruz.

1= no me gusta nada 2= no me gusta mucho 3= me gusta 4= ¡me encanta!

<i>En clase, me gusta aprender...</i>	1	2	3	4
Hablando con mi profesora y compañeros.				
Leyendo cuentos.				
Escribiendo e inventando historias.				
Oyendo audios.				
Viendo vídeos, fotos y películas.				
Jugando juegos.				
Representando obras de teatro.				
Resolviendo ejercicios de gramática .				

3. Cómo prefieres trabajar? Por favor, marca UNA opción con una cruz.

<input type="checkbox"/>	Solo.
<input type="checkbox"/>	En parejas.
<input type="checkbox"/>	En grupos.
<input type="checkbox"/>	Con toda la clase y la profesora.

4. ¿Crees que te convendría mejorar la expresión oral? (señala tu respuesta con una cruz?)

Sí No

5. Te gustaría escuchar cuentos sobre personajes fantásticos?

Sí No

6. Crees que puedes mejorar la expresión representando pequeñas obras de teatro?

Sí No

7. ¿Crees que contar cuentos te ayudaría a mejorar tu expresión oral?

Sí No

8. Ordena de 1 a 5 los tipos de actividades que prefieres hacer.

<input type="checkbox"/>	Cuestionarios.
<input type="checkbox"/>	Escribir cuentos e inventar historias
<input type="checkbox"/>	Jugar juegos de rol y representar.
<input type="checkbox"/>	Debates.
<input type="checkbox"/>	Presentaciones orales.
<input type="checkbox"/>	Ejercicios de gramática.
<input type="checkbox"/>	Ver vídeos.
<input type="checkbox"/>	Leer.

9. ¿Cuál de los siguientes temas te interesa más para hablar en clase?. Por favor, ordénalos del 1 al 5.

<input type="checkbox"/>	Poesía.
<input type="checkbox"/>	Gramática.
<input type="checkbox"/>	Personajes históricos.
<input type="checkbox"/>	Salud y hábitos saludables.
<input type="checkbox"/>	Ecología y medioambiente.
<input type="checkbox"/>	Cuentos fantásticos y aventuras.
<input type="checkbox"/>	Mitos y leyendas.
<input type="checkbox"/>	Otro: _____

Escola Secundaria Luís de Freitas Branco- 7ªA

2018/2019- Unidad didáctica: ¡Vamos a contar cuentos!

NOMBRE	INTERCIÓN /PARTICIPACION	PRONUNCIACIÓN	USO DE LA GRAMÁTICA	VOCABULARIO	FLUIDEZ	ARTICULACIÓN
AM						
AV						
BC						
DP						
DE						
DG						
DC						
GT						
IS						
IG						
LG						
MP						
ML						
MP						
MS						
RM						
SR						
SB						
SM						
TA						
VC						
VF						
SF						

MB= muy bien

M= bien

S= suficiente

I= insuficiente



Escola Secundária Luís de Freitas Branco

2018-2019

Unidad didáctica: ¡Vamos a contar cuentos!

PRE-TEST/POST TEST: dramatización expresiva de un final alternativo dramatizado.

	40	30	20	10
Niveles de desempeño respecto a la expresión oral.				
FLUIDEZ	Realiza pausas en los momentos adecuados, en casi todas las ocasiones, respetando la puntuación, signos de exclamación y interrogación. Así como los límites sintácticos.	Realiza algunas pausas abruptas o presenta un alargamiento inadecuado de algunos fonemas pero, en general respeta el lugar donde debe hacerlas (signos de puntuación y límites sintácticos).	Realiza interrupciones abruptas del discurso o alargamiento inadecuado de algunos fonemas. Frecuentes vacilaciones y/o repeticiones.	Realiza muchas interrupciones y pausas abruptas en medio de palabras, rompiendo unidades sintácticas. Se verifica mucha vacilación y repetición.
PAUSAS Y VELOCIDAD	Velocidad consistente y conversacional.	Adecuada en términos generales con algunos momentos de vacilación y pausas demasiado lentas.	Pausas moderadamente lentas y frecuentes.	Pausas muy frecuentes y largas.
USO DEL PRESENTE DE INDICATIVO	Utiliza los verbos regulares e irregulares sin errores, si presenta un error excepcional, se autocorrigie siempre.	Utiliza los verbos regulares e irregulares constantemente y presenta apenas algunos errores en la conjugación de algunos verbos irregulares.	Frecuentes errores al utilizar tanto los verbos irregulares como los irregulares.	Muchos errores en la utilización del presente de indicativo regular e irregular.
USO DEL VERBO "GUSTAR"	Utiliza la estructura gramatical sin errores, si	Utiliza la estructura gramatical correctamente	Frecuentes errores al utilizar la estructura	Muchos errores en la utilización de la estructura

	presenta un error excepcional, se autocorriga siempre.	y presenta apenas algunos errores.	gramatical, autocorrección.	sin gramatical, autocorrección.
ARTICULACIÓN Y GESTICULACIÓN	Articula y pronuncia con claridad, haciendo un esfuerzo constante por comunicarse con todo el grupo. Tiene una buena postura, establece contacto visual y se ayuda con muchos gestos y señas.	Articula claramente y pronuncia, la mayor parte de las veces bien y de modo audible. Tiene buena postura. Establece siempre contacto visual. Algunas veces utiliza gestos de apoyo.	Habla en voz baja, pero no comete errores de pronunciación. Algunas veces muestra buena postura, no siempre establece contacto visual.	Habla en voz baja y con algunos muchos errores de pronunciación. No tiene una buena postura, algunas veces da la espalda, no se mueve y no establece contacto visual.

Resultados obtenidos en el pre-test

Escola Secundaria Luís de Freitas Branco

2018/2019

Unidad didáctica- ¡Vamos a contar cuentos!

Nombre	Fluidez	Pausas y velocidad	Uso del presente de indicativo	Uso del verbo “gustar”	Gesticulación y articulación	Total
AM	Faltó	Faltó	Faltó	Faltó	Faltó	Faltó
AV	40	40	30	20	40	170
BC	30	30	20	30	30	140
DP	20	10	20	20	30	100
DE	30	30	30	30	30	150
DG	30	30	20	30	30	140
DC	20	30	20	20	30	120
GT	20	20	20	20	30	110
IS	30	30	20	30	30	140
IG	20	20	20	20	30	110
LG	30	30	20	30	40	150
MP	30	30	20	20	30	130
ML	20	20	20	20	30	110
MP	30	30	20	20	30	130
MS	30	30	20	30	30	140
RM	20	20	20	30	30	120
SR	20	20	20	20	20	100
SB	20	20	20	20	20	100
SM	30	30	30	30	30	150
TA	30	40	30	20	40	160
VC	30	40	30	20	40	160
VF	40	30	30	20	30	150
SF	20	20	20	30	30	120

Resultados obtenidos en el post-test

Escola Secundaria Luís de Freitas Branco

2018-2019

Unidad didáctica: ¡Vamos a contar cuentos!

Nombre	Fluidez	Pausas y velocidad	Uso del presente de indicativo	Uso del verbo “gustar”	Gesticulación y articulación	Total
AM	30	30	30	30	30	150
AV	40	40	40	40	40	200
BC	40	30	30	30	40	170
DP	30	20	30	20	30	130
DE	40	40	30	30	40	180
DG	40	40	30	30	40	180
DC	30	30	20	30	30	140
GT	30	30	30	20	20	130
IS	40	40	30	30	40	180
IG	20	20	30	30	30	130
LG	40	30	40	30	30	170
MP	40	30	30	20	40	160
ML	30	30	20	20	30	130
MP	30	30	30	20	30	140
MS	40	30	30	30	40	170
RM	Faltó	Faltó	Faltó	Faltó	Faltó	
SR	30	30	30	30	30	150
SB	20	20	30	20	20	110
SM	30	30	40	40	40	180
TA	30	40	30	30	40	170
VC	40	40	30	30	40	180
VF	40	30	40	30	40	180
SF	30	30	30	20	30	140

Ficha de autoevaluación

Nombre:

1. Piensa en lo que eres capaz de hacer, y elije una opción.

Ya sé...	No sé muy bien	Bien	Muy bien
Pronunciar correctamente			
Hablar usando correctamente el verbo "gustar"			
Hablar y leer expresivamente.			
Hablar usando correctamente el presente.			
Resumir una historia que acabo de ver, leer o escuchar			

2. Piensa en tu proceso de aprendizaje en esta unidad y elije una de las opciones.

¿ Cómo me fue?	Casi nunca	Muchas Veces	Siempre
He participado bien en clase.			
He tenido un buen comportamiento.			
He trabajado bien en grupo.			
Me he sentido con más ganas de hablar español.			
He apreciado la unidad didáctica dada por la profesora.			
He sabido hacer las actividades propuestas.			
Cuando no he entendido algo, he preguntado sin miedo.			