

TRABAJO FIN DE MASTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**El cine en el aula de Secundaria: un recurso para la mejora de la
adquisición de la pronunciación inglesa**

Autora:

Dña. Virginia M^a Imbernón Pérez

Director

Dra. Dña. Laura Torres Zúñiga

Murcia, junio de 2016

TRABAJO FIN DE MASTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

El cine en el aula de Secundaria: un recurso para la mejora de la adquisición de la pronunciación inglesa

Autora:

Dña. Virginia M^a Imbernón Pérez

Director

Dra. Dña. Laura Torres Zúñiga

Murcia, junio de 2016

Agradecimientos

En primer lugar deseo expresar mi agradecimiento a la directora y tutora de este Trabajo de Fin de Máster, Dra. Laura Torres Zúñiga, quien con mucha paciencia me ha guiado y atendido a mis innumerables dudas surgidas durante el proceso de elaboración de este trabajo.

En segundo lugar quisiera también agradecer a todos los profesores del IES. El Bohío quienes me acogieron muy cálidamente en su centro, y en especial a mi tutora del centro, Mercedes, quien me enseñó a ver la realidad educativa en un centro de Secundaria.

En tercer lugar, quisiera también expresar mi agradecimiento a todos los docentes que me han acompañado a lo largo de mi vida y han sido un claro ejemplo a seguir en el camino hacia mi vocación.

Y finalmente, en cuarto lugar, y no menos importante, quisiera agradecer el apoyo de mi familia, en especial el de mi madre, por apoyarme con mucha paciencia, comprensión y cariño.

A todos, muchas gracias.

ÍNDICE

0. Introducción: Justificación desde la práctica	11
1. Marco Teórico.....	16
1.1. Un repaso histórico por algunos métodos de enseñanza de la LE. 16	
1.2. La importancia de la enseñanza de la fonética en el aula de LE. .	18
1.3. La importancia de la motivación en la enseñanza de la fonética.	21
1.4. ¿Por qué emplear el cine en la mejora de la pronunciación inglesa?	24
1.5. El cine junto con el role-play y la dramatización en el aula de LE.	31
2. Objetivos	35
2.1 Objetivo general	35
2.2 Objetivos específicos	35
3. Metodología.....	36
3.1. Introducción	36
3.2. Actividades	38
3.3. Temporalización y recursos.....	54
4. Evaluación.....	57
5. Reflexión y valoración personal.....	65
5.1. Viabilidad del Proyecto y sus limitaciones.....	65
5.2. Utilidad.....	67
5.3. Desarrollo futuro.....	68
5.4. Experiencia para el futuro desempeño docente del autor.....	69
6. Referencias bibliográficas.....	71
7. Referencias de materiales y recursos.....	77
8. Anexos.....	79

0. Introducción: Justificación desde la práctica

Tras la experiencia práctica y la observación en las aulas durante las clases de inglés y en el período de prácticas, se ha podido apreciar que existe en la gran mayoría de los alumnos de secundaria, bachillerato y Formación Profesional una carencia en la pronunciación inglesa. Aunque en la modalidad bilingüe se ha observado un menor déficit en este aspecto, también se percibe que se hace necesario un refuerzo.

Aún se sigue prestando más atención a los aspectos gramaticales o de vocabulario mientras que la fonética queda relegada a un segundo plano durante las lecciones de lengua extranjera inglesa. En parte, puede que ello sea debido a que el mismo currículum de Secundaria contemple más los aspectos lingüísticos o sintáctico-discursivos que el propio uso de la fonética. Incluso de cara a las Pruebas de Acceso a la Universidad, se profundiza más en los aspectos gramaticales, que serán los que determinen finalmente la nota final de esa área, la cual repercutirá para acceder a una determinada carrera.

El mismo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas hace énfasis en la importancia de enseñar bien la pronunciación, pues una adquisición errónea llevaría a la pérdida de información y, por lo tanto, ocasionaría frecuentemente malentendidos en una conversación cotidiana. De hecho la adquisición de hábitos erróneos resulta luego muy difícil de subsanar, y más aún dependiendo de la etapa en la que se encuentren los estudiantes, a quienes según el tiempo que lleven consigo un mal hábito adquirido, les será mucho más fácil o difícil poder corregirlo. El mismo Marco aconseja una buena adquisición inicial del aprendizaje de los alófonos para evitar comportamientos automatizados erróneos que luego resulten en cantidades ingentes de tiempo y esfuerzo para poder modificarlo.

Entre los recursos observados en un intento de mejorar la pronunciación en una clase de inglés, se ha podido observar (en la pared lateral de una de las aulas) un póster del alfabeto fonético proporcionado por una de las editoriales utilizadas en el centro. Ese mismo póster divide por un lado, las vocales, y por otro lado, las consonantes, pero sin prestar atención a un orden más coherente de los sonidos. Un aspecto bueno que utiliza en la representación de los

sonidos es la aparición de un dibujo haciendo la forma del fonema, como por ejemplo, en el caso de la representación del fonema “/ɜ:/” (que sería la “schwa larga”) utiliza el dibujo de un pájaro, ya que esa palabra en inglés, *bird* /bɜ:d/, contiene el sonido “/ɜ:/”. Por ello, se considera muy acertada la idea que ofrece esa editorial con respecto a acompañarlo con el dibujo de la palabra, que en su traducción al inglés contendría dicho sonido, pero la forma de organizar las vocales sin sentido, obviando la distinción de los diptongos, no parece adecuada para que los alumnos puedan comprender el funcionamiento de la pronunciación en la lengua inglesa. En su lugar, se encuentra una especie de sopa de letras sin sentido en la que la única idea que capta el alumno es que la pronunciación española difiere de la inglesa. Sí que es cierto que en varias ocasiones ha servido como recurso para el profesor a la hora de corregir la pronunciación en los alumnos para determinadas palabras, relacionando el dibujo del fonema que está vinculado con la palabra a corregir y haciéndoles repetir de forma conjunta dicho sonido. Pero aún así, los alumnos lo repiten sin que entiendan en verdad cuál es el motivo de esa relación, por lo que en muchas ocasiones queda simplemente en una repetición esporádica, aislada y no significativa para ellos, por lo que tal vez no sea recordado por muchos de los sujetos.

También, otro aspecto observado durante las prácticas es la dificultad que tienen los alumnos a la hora de pronunciar ciertas palabras como “although”, especialmente a la hora de reproducir el sonido “/ð/”, la consonante fricativa dental sonora. En su lugar, como estrategia empleada, el profesor opta por que los alumnos pronuncien de forma aproximada esa misma palabra, sustituyendo el fonema “/ð/” por el fonema “/θ/”, donde claramente se hacen visibles las diferencias entre los alófonos. Esto, aunque sea una estrategia momentánea, es muy posible que se constituya en un mal hábito que será muy difícil de corregir en un futuro, dificultando la perfecta adquisición de la lengua extranjera inglesa.

La creación de un laboratorio de idiomas en el que se impartiera la enseñanza y explicación de la pronunciación inglesa ayudaría en muchos casos a solventar este problema y a entender mejor cómo funciona la pronunciación de este idioma. Este conocimiento se traduciría a largo plazo en

una mejora de la pronunciación del inglés en los alumnos, para que de forma intuitiva y por ellos mismos fueran capaces de pronunciar otras palabras que jamás hubieran visto hasta ese momento, al poder lograr asociar las reglas con la nueva palabra. De este modo, el saber adquirido constituiría la base de un autoaprendizaje que les serviría para siempre. Este recurso ayudará bastante para la realización del proyecto educativo que se propondrá más adelante.

Muchas veces se ha comprobado a la hora de viajar a países de habla inglesa que el nivel de inglés académico adquirido en nuestro país se queda aún más bajo del que se creía haber adquirido, lo que dificulta la comunicación e incrementa la ansiedad de no ser comprendido en tierras extranjeras. Esto es debido a la falta de interacción en la enseñanza del inglés y a que se ha profundizado más en tener una adquisición perfecta de la gramática que en saber expresarse bien de forma oral, pronunciando adecuadamente y dándole la entonación adecuada a las frases e interactuando con los compañeros, siendo corregidos y guiados por los profesores de idiomas. Por ello es importante que se tenga en cuenta todos estos aspectos para poder avanzar en la mejora de la adquisición de este idioma. No por ello se quiere transmitir en esta justificación que tenga menos importancia la gramática, sino que, por el contrario, ambas son tenidas en cuenta de forma equitativa. No obstante, para el proyecto educativo que formularemos más adelante, nos centraremos más en la destreza oral, ya que es la más deficitaria.

Otro punto a tener en cuenta y que no debemos olvidar es la naturalidad con la que se debe adquirir una lengua, es decir, siguiendo los mismos pasos con los que se adquiere la lengua materna. Desafortunadamente, en España es complicado que se pueda poner en práctica esta forma de adquisición de una lengua extranjera, ya que nos encontramos con menos frecuencia en la necesidad de emplear el idioma inglés fuera de las aulas. Por este motivo, tendremos que buscar otras alternativas en las que se pueda crear un contexto donde se haga necesario de forma natural el uso de esta lengua.

En Europa, hace aproximadamente treinta y seis años que cobró auge el llamado “enfoque comunicativo”, el cual fue una tendencia pedagógica para la enseñanza de las lenguas extranjeras, donde el alumno debía de ser capaz de

lograr una comunicación efectiva (Luzón y Soria, 1999). Aun habiendo transcurrido todo ese tiempo, la realidad de la aulas sigue estando alejada de dicho enfoque y se sigue perpetuando en métodos tradicionales, por lo que al final de estas etapas dicha competencia comunicativa no se consigue, en la mayoría de los casos, de forma satisfactoria. Por ese mismo motivo se ha de intentar fomentar este enfoque en las aulas y no por ello debemos olvidar la importancia de la motivación en estas edades que son tan complicadas, buscando para ello algo que les motive y les sea cercano. Un aprendizaje significativo se va a realizar siempre mejor a través de la motivación, que junto con la alta autoestima y baja ansiedad, favorece en mayor grado la adquisición de una segunda lengua (Krashen, 1982) . Por este mismo motivo, si queremos que los alumnos adquieran una segunda lengua, debemos crear ambientes en las aulas que fomenten el aprendizaje significativo en ellos y que de una forma divertida, y sin que se den cuenta, vayan aprendiendo aspectos nuevos de la lengua extranjera. El cine favorece ese mismo ambiente, ya que desde el mismo se trabaja con la emoción, aspecto también importante pues a través de esta se favorece el recuerdo de eventos significativos. La adolescencia es una edad en la que admiran a diversos artistas y en la que les gustaría emular a estos y ser protagonistas de las historias que sus ídolos protagonizan. Para ellos el cine es una profesión que es casi mágica, y el solo hecho de participar de algún modo en ella es ya una oportunidad que se les brinda para adentrarse en este mundo y que les resulta emocionante. No debemos olvidar el papel que juegan los medios de comunicación en estas edades, los cuales tienen una gran influencia en los jóvenes y, por lo tanto, tenemos que aprovechar este recurso en la enseñanza de idiomas. Además, la mayoría de las películas que se producen se hacen en inglés y, por consiguiente, están inmersas en la cultura de la lengua que están aprendiendo, puesto que el sinnúmero de expresiones que surgen en los diálogos de las películas tienen una connotación natural, ya que el uso de estas les va a enriquecer notablemente. Este recurso podría servir para mejorar la producción oral, así como la pronunciación de la lengua inglesa, teniendo en cuenta, por supuesto, los diferentes acentos que se derivan de ella.

Unido al elemento del cine, no debemos olvidar el recurso del role-play en el aula, el cual, como señalan Jarvis, Odell & Troiano (2002), se trata de un recurso que ofrece numerosas ventajas, tanto para el profesor como para el estudiante. Entre las ventajas que se podrían encontrar sería que permite que los estudiantes no sean meros recipientes pasivos, sino que al contrario tomen conciencia de su propio aprendizaje y se conviertan en protagonistas activos de ello. Otra de las ventajas que se pueden encontrar, sería su uso como una estrategia de enseñanza en el cual se enseñan valores como la empatía y el entendimiento de diferentes perspectivas (Poorman, 2002). Al interpretar un papel, el alumno interioriza el personaje, logrando así empatizar con los sentimientos de este.

Una vez expuestas todas las razones por las que es importante una buena producción oral en la lengua inglesa, así como la existencia de los diferentes recursos que se podrían emplear en el aula, es por lo que se propone la creación de un cortometraje elaborado por los propios alumnos de secundaria como proyecto educativo innovador para la mejora de la pronunciación de la lengua inglesa. Previamente a su realización, se creará un laboratorio de idiomas en el cual se enseñará a los alumnos los elementos y reglas básicas de la pronunciación inglesa, entre los que se incluyen la acentuación, entonación y ritmo de las oraciones. Preferentemente y para comenzar, se les enseñará el acento del inglés estándar (*Received Pronunciation*), el cual es conocido y aprendido desde las escuelas por la mayoría de los nativos británicos (aunque luego se tenga la tendencia de abandonarlo y modificarlo por el acento de la zona en la que se viva, y este se considere como un acento “demasiado culto”) y es el acento también empleado por la prestigiosa cadena de televisión de la *BBC*, así como el hablado por la misma reina Elizabeth II del Reino Unido. El punto de partida de este proyecto será por lo tanto enseñarles el acento estándar y ponerlo en práctica, dándoles así una base que más adelante les permita utilizarlo de forma independiente en los cortometrajes que realicen. Una vez pasado este proceso, los alumnos crearán en grupo un guion para el cortometraje que vayan a realizar, que será del tema que ellos elijan, así como de la modalidad que ellos prefieran (como es la realización de un corto publicitario o una representación-muestra de alguna historia inventada).

Con la realización del corto, los alumnos despertarán su creatividad al tener que crear para este varios recursos como el guion, la caracterización, los escenarios, además de trabajar el tratamiento de la imagen. Mediante este medio, tratarán de poner en práctica y de forma natural todo lo aprendido durante el periodo previo a la realización del corto, tratando de pronunciar y entonar casi como si fueran actores nativos, mejorando de este modo la pronunciación y ampliando el uso de expresiones cotidianas.

Esta propuesta metodológica se fundamenta en la visión de los audiovisuales como recursos didácticos motivadores en la que los alumnos puedan aprender de la comunicación audiovisual y sean conscientes de la importancia del inglés conversacional y de todos los elementos que la conforman, con la finalidad última de mejorar su competencia comunicativa, la sepan desarrollar en diversos contextos, y así pues, poder mejorar su producción oral.

1. Marco Teórico.

1.1. Un repaso histórico por algunos métodos de enseñanza de la LE.

Anteriormente, si nos vamos atrás en la historia, ya existían métodos que se centraban en desarrollar la producción oral. Uno de estos métodos pioneros que surgieron fue el Método Directo, que surgió a finales del siglo XIX como respuesta ante la carencia del Método de Gramática-Traducción, el cual se centraba en un uso exclusivo de las destrezas escritas. Este método de carácter inductivo hacía un uso exclusivo en sus clases de la lengua meta, haciendo énfasis en la pronunciación y en la gramática, dándole una mayor importancia a la enseñanza de la expresión y comprensión oral. Además, un rasgo interesante de este método era que secuenciaba el aprendizaje de la lengua meta de forma similar al aprendizaje de la lengua materna, es decir, escuchar, hablar, leer y escribir.

Dentro de este mismo periodo y a la par de la aparición del Método Directo, se fundó en el año 1886 la Asociación Fonética Internacional (*International Phonetic Association*, en adelante, IPA) en un intento de aplicar la fonética en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta misma asociación formuló seis

artículos que fueron más tarde recogidos en la revista *Le Maître Phonétique* (recopilado en Collins & Mees, 2003). Dichos artículos pretendían dar una respuesta pedagógica en la enseñanza de la lengua extranjera, intentando incidir mayoritariamente en la lingüística aplicada. De este modo, ya se entreveía una cierta preocupación por la enseñanza de la pronunciación a través de la enseñanza de la fonética. Así pues, la IPA creó el alfabeto fonético y el sistema de transcripción que hoy en día conocemos, pues entendían la necesidad de crear un sistema de representación de sonidos útiles que permitieran poder enseñar la lengua meta con una precisión lo más cercana posible a esta.

De esta forma, se puede observar como ya desde finales del siglo XIX existía una gran preocupación por la enseñanza de la pronunciación y por la introducción de mejoras para la adquisición de la lengua extranjera. También, en aquella época surgieron las primeras grabaciones para ser reproducidas por el fonógrafo, por lo que pudieron ser una primera aproximación a los laboratorios de idiomas, pues si bien en un principio solo se lo podían permitir familias adineradas, sí había un atisbo de donaciones o adquisiciones para la enseñanza.

Más tarde, a finales del siglo XX, y desde el enfoque de los humanistas, surgió un método denominado Respuesta Física Total (*Total Physical Response*) ideado por James Asher (1996), quien pensaba que el aprendizaje de una lengua extranjera debía hacerse de forma análoga a la lengua materna, considerando la asociación entre palabra y movimiento como la más efectiva a la hora de adquirir una lengua extranjera. Pero pronto cayó en desuso debido a las limitaciones que esta tenía, ya que se centraba más en la realización de las acciones que en la producción lingüística de los estudiantes. Sin embargo, ya se puede observar como la acción tenía un carácter positivo emocional en los discentes más jóvenes a la hora de aprender una lengua extranjera, consideración que se tendrá en cuenta más adelante para justificar el uso de la dramatización en este proyecto. No debemos olvidar que anteriormente a este método y a mediados del siglo XX, existió el Método Audiolingüístico o Audilingüe, desarrollado por el ejército americano durante la Segunda Guerra

Mundial, el cual pretendía, al igual que los otros métodos, perfeccionar en las destrezas orales con la finalidad de que fueran capaces de comunicarse con sus aliados o de entender a su enemigos.

Mucho más tarde, en la década de los setenta, surgió el enfoque comunicativo, el cual está relacionado con la llamada competencia comunicativa (Hymes, 1971), la cual es definida por el diccionario de la ELE como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla” (Arjonilla et al., 1997-2016). Morales Gálvez, Arrimadas, López, Ocaña y Ramírez (2000) consideran que este enfoque muestra una dimensión pragmática ya que la planificación de sus contenidos se basa en un enfoque nocional-funcional. De esta forma, este enfoque entiende la lengua extranjera como una herramienta más y no como un objeto de estudio con un sistema de estructuras complejo. Así pues, se centra más hacia la producción lingüística. De nuevo se puede observar una evidencia más de la importancia que tiene la producción oral.

En el caso de este proyecto, se abogará por el empleo de un enfoque más bien ecléctico, dado que no existen métodos que sean por si solos perfectos para la enseñanza de la lengua extranjera.

1.2. La importancia de la enseñanza de la fonética en el aula de LE.

Como hemos mencionado anteriormente en el apartado de la justificación, el mismo Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) dedica un apartado especial a la fonética en el capítulo seis, aunque también se dedica a mencionarla a lo largo de todo el contenido del libro. Desde el apartado 4.5. *Procesos comunicativos de la lengua*, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas tiene presente la importancia de la destreza fonética para “articular el enunciado”, así como también a la hora de “percibir el enunciado”.

Barrera (2009) subraya la importancia de enseñar la fonética en el aula de inglés. La autora nos habla de la necesidad de familiarizar al alumnado con los procesos internos de la pronunciación de la lengua, como por ejemplo,

identificar fonemas y grafemas en las palabras puesto que en inglés, al contrario de lo que ocurre con el español, no existe una relación directa entre los fonemas y los grafemas. Por este mismo motivo los estudiantes tienden a cometer fallos en la pronunciación de ciertas palabras y por ello la autora defiende que el conocer cómo funciona la pronunciación de este idioma ayudará a adquirir la lengua meta de una forma más rápida y natural, como la de un nativo. De este mismo modo, las ventajas que ofrece enseñar fonética en el aula de la lengua meta son numerosas, pues mejora la pronunciación y aprenden a identificar los diferentes acentos y dialectos del inglés. A esto mismo le podemos sumar que el aprendizaje de esta podría ayudar a distinguir entre el inglés británico y el inglés americano, al exponerlos a un *input* de ambas lenguas. En consecuencia, Barrera (2009) insiste que toda información que aporta la fonética en el aula de inglés ayudará al alumno para que sea capaz de entender a cualquier hablante de lengua inglesa y pueda comunicarse en esta misma lengua.

Igualmente, el mismo Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002) incluye dentro de las competencias lingüísticas la competencia fonológica, que se centra en el conocimiento y la destreza de la captación y producción de fonemas, alófonos, de los rasgos fonéticos que distinguen fonemas, prosodia y los fenómenos de reducción fonética. Sin embargo, el Marco de Referencia deja a la libre elección del docente la consideración de la relevancia o no de estos aspectos, como por ejemplo, la corrección y fluidez fonética. A consecuencia de esto, se ha observado que en la mayoría de las ocasiones de la enseñanza del inglés en las aulas de secundaria, la enseñanza de la pronunciación, como menciona Souto (2013), ha quedado relegada a un rincón de la clase. Esto es debido a que se piensa que la instrucción de la pronunciación es un proceso complejo de explicar, enseñar y de hacer reproducir en los alumnos, y en muchas ocasiones se opta porque simplemente se haga una aproximación de esta y que el alumno sea capaz de comunicarse en la lengua extranjera con sus compañeros, sin tener en cuenta el detalle de que el alumno también se pueda hacer entender con un receptor nativo. Así pues, la pronunciación aproximada sólo conduciría a innumerables malentendidos y a situaciones incómodas en la comunicación. Además, si no

se tiene en cuenta esto, podría conducir a la fosilización de los errores (Selinker, 1972), y como señala Elliott (1997), inhibiría al estudiante de lengua extranjera a avanzar en su competencia comunicativa. Así mismo, este último autor sugiere que si la pronunciación no es enseñada de forma adecuada desde el principio, esta se mantendrá estable sin ningún progreso. El mismo Marco Común Europeo de Referencia (2002), en el capítulo seis y en el apartado 6.1 *¿Qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?*, resalta la importancia que tiene en los aprendices de una lengua extranjera el poder conocer los procesos fonológicos de una lengua. De esta forma, el Marco señala que existen fonemas que se encuentran presentes tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. Sin embargo, en ciertos casos, dichos alófonos varían de una lengua a otra y “si no se adquieren o no se aprenden se produce una pérdida de información y pueden darse malentendidos” (Consejo de Europa, 2002).

Nos damos cuenta, pues, que una enseñanza adecuada de la fonética es algo necesaria para los aprendices de lengua extranjera y no es algo que podamos dejar arrinconado en una esquina de la clase. En el mismo capítulo del Marco (2002), se dedica un apartado especial a la pronunciación, donde se sugieren diversas actividades para desarrollar en los alumnos la capacidad de pronunciar una lengua extranjera. Entre ellas destacan el uso de grabaciones de audio y vídeo de hablantes nativos, el uso de laboratorios de idiomas, la lectura en voz alta de textos fonéticamente significativos, el uso de textos transcritos fonéticamente y mediante el entrenamiento fonético explícito. Barrera (2009) por su parte, hace énfasis en el empleo de material real y propone también una serie de actividades para trabajar la fonética y que son bastantes motivadoras para los alumnos, como son la realización de murales fonéticos personalizados por los alumnos, el uso de *drills*, la memorización de fragmentos en inglés (como canciones, guiones de teatro, etc.), la búsqueda de rimas en las canciones, el trabajo de la entonación de las palabras y el ritmo de las frases en la pronunciación inglesa mediante el uso de trailers de películas, la realización de grabaciones y su análisis comparativo, y las actividades online. Muchas de estas actividades serán empleadas en este proyecto, por lo

que no se pierde de vista tanto lo recomendado por esta autora como lo aconsejado por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

1.3. La importancia de la motivación en la enseñanza de la fonética.

De esta forma queda claro que la enseñanza de la pronunciación juega un papel importante en las destrezas orales y, por lo tanto, se hace necesario que se le dedique tiempo a esta área y que se la enseñemos a los aprendices de inglés como lengua extranjera. Pero para poder hacer esto, se tendrá que hacer de una forma significativa para el alumno, pues según Ausubel (1963), un aprendizaje debe ser significativo para que los alumnos puedan construir conocimientos, enlazando los que ya tienen adquiridos con los que están aprendiendo. A su vez, un aprendizaje significativo se va a realizar siempre mejor a través de la motivación, la cual es definida por Gardner (citado por Pizarro & Josephy, 2010) como “el esfuerzo que una persona emplea para aprender la lengua, el deseo que esto conlleva y la satisfacción que este experimenta durante dicha actividad” (p.211-212). El propio Krashen (1982) la incluye dentro del llamado “filtro afectivo”, que junto con la alta autoestima y baja ansiedad, favorece en mayor grado la adquisición de una segunda lengua.

Luján (1999) también habla de la influencia de la motivación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, Harmer (1989) define la motivación como un conductor interno que anima a alguien a perseguir una acción. Castro (1991) añade un dato interesante a la definición de la motivación y la define como un fenómeno que está compuesto por cuatro componentes: el establecimiento de un objetivo, el deseo para alcanzar ese objetivo, actitudes para una actividad en particular y el esfuerzo. A su vez, otros autores como Dulay, Burt y Krashen (1982) dicen que el alumno ha de tener un incentivo o deseo para que sienta la necesidad de alcanzar un nivel elevado en la lengua extranjera.

Además, Luján (1999) nos habla de dos tipos de motivación que no son las conocidas intrínseca y extrínseca, sino que alude a la motivación instrumental y la motivación integradora. La primera se refiere a la utilización de la lengua como un medio para alcanzar un objetivo, como entender una película en

inglés o redactar un artículo técnico en la lengua meta, entre otros motivos. En cambio, la motivación integradora es aquella que manifiesta el deseo de integrarse en una comunidad o grupo de hablantes de la lengua meta mediante la adquisición de esta.

Dörnyei (1994), por su parte, habla de una serie de componentes motivacionales específicos que se dan en situaciones de aprendizaje de la L2. Principalmente, destaca tres componentes motivacionales: los específicos del curso, los específicos del profesor y los específicos de grupo. El primero hace referencia a la planificación del curso, los materiales de enseñanza, el método de enseñanza y las tareas de aprendizaje. Dentro de este mismo componente se pueden encontrar cuatro factores motivacionales como son el interés, la relevancia, la expectativa y la satisfacción. Estos cuatro factores hacen referencia al modo en que se puede captar la atención del alumno, conciliando sus sentimientos y objetivos personales con la asignatura. El segundo componente motivacional está relacionado con la motivación del profesor. En este componente se encuentran implicados tres aspectos: el profesor como guía o líder afiliativo, el tipo de autoridad que este ejerce y su socialización con la motivación de los estudiantes. En este último, Dörnyei (1994) nos habla de que existen tres canales principales implicados en el proceso de la socialización: el modelaje, el profesor como buen modelo que inspira a sus alumnos y genera interés por su asignatura; la presentación de la tarea, el profesor eficiente que sabe captar la atención de sus alumnos, exponiendo desde el principio el objetivo de las actividades que se van a realizar, dándoles las estrategias necesarias para su realización y aumentando el interés de los alumnos, así como su conciencia metacognitiva; y el feedback, como buen elemento para clarificar el mensaje y así también elogiar a los alumnos, evitando siempre la comparación. Estos tres canales son importantes en la enseñanza de la L2 y, por lo tanto, se tendrán en cuenta para este proyecto, pues son unos factores imprescindibles para conseguir el éxito del mismo. Por último, el tercer componente motivacional se refiere a las dinámicas de grupo, las cuales ejercen una gran influencia sobre la afectividad y los conocimientos del alumno. De hecho, los objetivos y compromisos grupales hacia las metas a conseguir pueden reforzar el interés en el alumno por llegar a ellas. Dentro de

este mismo componente y con respecto a la motivación hacia la L2, Dörnyei (1994) destaca cuatro aspectos relevantes en las dinámicas de grupo: el orientado hacia los objetivos, el sistema de reglas y recompensas, la cohesión de grupo y las estructuras de meta en clase. La primera se refiere al objetivo grupal propuesto a los alumnos, que los une hacia un fin común, que puede interesarles a nivel individual o no. El segundo se refiere a las normas que los miembros de un grupo acuerdan, y estas a su vez se convierten en un sistema de valores para el grupo que permiten poder seguir adelante y presionar a los mismos miembros para conseguir ese objetivo. El tercero alude a la fuerza del vínculo de la relación entre los miembros del grupo, el cual favorece positivamente el desempeño del grupo en una tarea. Esto puede ser debido al hecho de que en un grupo cohesionado, los miembros quieren contribuir al grupo para conseguir el éxito, el cual tiene una fuerte influencia a nivel individual. Por último, con respecto al cuarto componente sobre las estructuras de meta en clase, estas pueden ser competitivas, cooperativas o individualistas. Dörnyei (1994), subraya que en comparación con las estructuras competitivas e individualistas, la estructura cooperativa es la más poderosa para promover la motivación intrínseca del alumno, puesto que conduce a una menor ansiedad y a un estilo emocional más positivo. Además, esta estructura también favorece que se generen actitudes positivas hacia la asignatura, así como una relación solidaria y cohesiva, tanto con sus iguales como con el profesor. Por este mismo motivo, este proyecto promoverá el trabajo cooperativo en grupo, además de tener en cuenta los tres componentes (mencionados ya anteriormente) que influyen en la enseñanza/aprendizaje de la L2, para poder lograr activar la motivación del alumno por la asignatura.

Siguiendo en la misma línea, Cenoz Iragui (1993) destaca que las variables psicosociales, la motivación y la actitud tienen una gran relevancia en el aprendizaje, y por ello nos advierte del gran poder que tiene el profesor de idiomas para modificar las actitudes y motivaciones de los alumnos a través del empleo y selección de los materiales, así como de las estrategias apropiadas. Dicho esto, para incentivar y motivar a los alumnos hemos de emplear materiales que atraigan su atención e interés, y entiendan el aprendizaje de

una lengua como algo lúdico y divertido, pues solo de esta forma estarán motivados y predispuestos a aprender.

1.4. ¿Por qué emplear el cine en la mejora de la pronunciación inglesa?

En este proyecto se pretende emplear materiales relacionados con el cine, lo que a su vez implica el uso de vídeos, cámaras, guiones, dramatizaciones, espacios, bandas sonoras, decorados y vestuarios. A su vez este proyecto se basará en pequeñas técnicas de doblaje de actores nativos y tomará como referencia para la pronunciación inglesa a aquellos actores que tengan una buena dicción.

Diversos autores concuerdan que el cine tiene una gran relevancia en nuestra era y especialmente en el ámbito de la educación (ej., Carracero, 2009; Ryan, 1998; Canning-Wilson, 2000; Castiñeiras y Herrero, 1998; Benet, 2004; Escudero y Bermúdez, 1998; Guerin, 2004; Santos Gargallo y Santos Gargallo, 2005; Souto, 2013; Vázquez, 2007; Driscoll, 1980; Casanave y Simons, 1995; Csajbok-Twerefou, 2010; Wegner, 1977; Tatsuki, 2000; Chan y Herrero, 2010; Suh-Ching Li, 2008). Como bien dice Carracero (2009), es menester recordar las palabras dichas por Carmen Rojas Gordillo (citada en Carracero, 2009) ya que definen muy bien el concepto y la importancia del cine en nuestra sociedad:

El cine es un bien cultural, un medio de expresión artístico, un hecho de comunicación social, una industria, un objeto de comercio, enseñanza, estudio e investigación. El cine es, pues, una parte del patrimonio cultural [...].

El cine aglutina una serie de factores de extrema importancia en varios ámbitos: el cultural, el artístico, el social, el económico y, el que más nos interesa aquí, el educativo. El cine, la manifestación artística más importante del siglo XX, que forma parte del acervo cultural y artístico de los pueblos, en nuestra sociedad de la información, de la comunicación y de la imagen, es una herramienta para aprender a conocer, aprender

a hacer, aprender a vivir y aprender a ser: los cuatro pilares de la enseñanza. (p. 230-231)

De este mismo modo, Carracero (2009) comenta que a través del cine tenemos la oportunidad de practicar las habilidades orales, dentro de un contexto lleno de vocabulario y que nos ayuda a unir el aprendizaje de la lengua con la cultura en la que se desarrolla la película.

Tradicionalmente se ha podido observar en numerosos artículos (ej., Canning-Wilson, 2000; Suh-Ching Li, 2008; entre otros) que el cine se ha trabajado en el aula solo como un recurso para la comprensión oral, dedicándose solamente a comentar la película tras visionarla o a hacer ejercicios en los que únicamente se trabajaba la producción escrita y no como recurso para “crear cine”. Realmente las posibilidades que nos ofrecen las películas son mucho más amplias que las que hasta ahora se habían utilizado. Prueba de ello es el proyecto de *Projector: Community Languages* llevado a cabo por *Routes into Languages* y *CornerHouse*, en el que se organizó en febrero del 2010 un día llamado “*Using film to teach languages*” (Chan y Herrero, 2010) como parte de este proyecto, que tuvo lugar en Manchester. En ese día se realizaron varios talleres y experimentos con películas para enseñar mandarín, árabe, italiano y urdu. Entre estos experimentos se encontraba la realización de un taller creativo, en la que los propios alumnos interactuaban con el equipo artístico de cine británico y creaban sus propias películas. Este taller creativo implicaba la utilización de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) y el aprendizaje de técnicas para la realización de películas junto con el aprendizaje del idioma. De esta manera, en palabras de Chan y Herrero (2010), los jóvenes tenían la excelente oportunidad de trabajar junto al equipo artístico y cineastas para desarrollar su creatividad con las películas y para aplicar sus destrezas de la lengua meta, de una manera interesante y única. De esta forma, utilizando las películas como vehículo para desarrollar la creatividad, los jóvenes tenían acceso para estar con el personal artístico y se desarrollaba a la misma vez un ambiente en donde el aprendizaje tomaba lugar de forma informal y abierta. Según Chan y Herrero (2010), la conclusión de este proyecto fue bastante positiva pues se realizaron muchas películas creadas por los jóvenes y una de ellas fue proyectada en el *Arabic*

Arts Festival en Liverpool, y otras dos entraron en los premios *Languages and Film Talent Awards*. Estos autores denominan a la utilización de estos recursos para el aprendizaje de idiomas la “alfabetización visual”, la cual la definen como la habilidad para interpretar y crear medios visuales, digitales y de audio que son fundamentales para la alfabetización del siglo XXI. Así pues, fundamentan que la utilización de las películas como una actividad dentro o fuera de clase mantiene la motivación de los estudiantes, pues el utilizar las películas mediante actividades específicas tiene un componente lúdico y son un vehículo ideal para el aprendizaje activo, ya que anima a la interacción y a la participación. Entre las numerosas ventajas que mencionan Chan y Herrero (2010) destacan la utilización de las películas como facilitadoras para la comprensión de actividades, las cuales son percibidas como reales; despiertan la curiosidad en ellos; facilitan el intercambio de opiniones e ideas sobre la película; les ayudan a explorar elementos no verbales; mejoran las destrezas orales y auditivas; y además les proveen de contextos significativos, de vocabulario real, puesto que los aprendices están expuestos a expresiones y discursos que fluyen de forma natural. Así pues, Kress y Leewen (citados en Chan y Herrero, 2010) retaron la visión tradicional de la enseñanza del lenguaje sobre el papel dominante de la escritura. Ellos propusieron otros modos de comunicación como la imagen, el gesto, la música, códigos espaciales y corporales que podían también contribuir de múltiples formas en la construcción de conocimientos y en la creación de significados. El propio *New London Group* reconoció que existían seis elementos en el proceso de creación de significados como el diseño lingüístico, el diseño de audio, diseño espacial, diseño visual, diseño gestual y diseño multimodal, en donde esta última es la combinación de códigos semióticos.

No obstante, si seguimos indagando en la literatura sobre el tema, tenemos otros autores que también han puesto en práctica algo parecido a lo descrito anteriormente. En este caso, Ryan (1998) en su afán de sacarle el máximo partido al recurso de las películas, propuso una serie de pasos o actividades, testadas anteriormente en sus investigaciones, entre las cuales cabe destacar el uso del role-play. En esta ocasión, los alumnos primero visualizaban una película en inglés y elegían una escena, la cual podían visualizar tantas veces

como quisieran, con la idea de que se fijaran en el guión hablado de los personajes para luego más tarde redactar un guion alternativo a esa escena y representarla en la clase. Después, a los alumnos se les grababa la voz recitando el diálogo alternativo de la escena elegida, interpretando así a los protagonistas como si fueran actores de doblaje, para más tarde incluirla en el vídeo original o reproducirla junto con el vídeo de la escena elegida por los alumnos, pero sin el audio original, poniendo de playback la grabación realizada por ellos. Esta técnica será empleada en una de las actividades propuestas en este proyecto, pero con la peculiaridad de que no tendrán que modificar el diálogo de la película original, sino que tendrán que adaptar las películas con acento americano a la pronunciación estándar británica (Received Pronunciation). De este modo, se puede ver que el uso del doblaje de películas es otra técnica para mejorar la pronunciación. Carracedo (2009) corrobora esto en sus *“Diez ideas para aplicar el cine en el aula”*, donde propone una tipología de actividades clasificadas según lo que se quiera desarrollar en el alumno y el objetivo que se quiera conseguir en él. Entre las clasificaciones destaca el uso del cine como un recurso, en el que hace referencia a los ejercicios de doblaje y a ejercicios a modo de audiciones, entre otros.

Canning-Wilson (2000) también defiende la perspectiva del uso de películas o vídeos para mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, en una encuesta llevada a cabo por esta autora demostró que a los estudiantes, a quienes les gustaba aprender idiomas, lo hacían a través del visionado de vídeos. Además la autora destaca, que en los resultados de su encuesta también se vio reflejada la preferencia del género de películas que tenían estos estudiantes, resaltando que preferían las películas de acción y entretenimiento a las de documentales o las específicas para practicar el idioma. La autora sostiene que esto puede ser atribuido al hecho de que el vídeo ofrece un apoyo contextual en el que los aprendices visualizan tanto las palabras como los significados. Este tipo de películas de acción y entretenimiento encierran un mayor número de contextos y escenarios donde sus personajes están en constante movimiento. De este modo, los diálogos y expresiones en su mayor parte se intuyen y hacen que estos se acerquen a la forma en la que se asimila

la lengua materna. También, esto demuestra que mediante la realización de las acciones, los estudiantes asimilan mejor las palabras así como su pronunciación, al estar viviendo la historia. En efecto, esto mismo afirma Arthur (citado en Canning-Wilson, 2000):

Video can give students realistic models to imitate for role-play; can increase awareness of other cultures by teaching appropriateness and suitability; can strengthen audio/visual linguistic perceptions simultaneously; can widen the classroom repertoire and range of activities; can help utilize the latest technology to facilitate language learning; can teach direct observation of the paralinguistic features found in association with the target language; can be used to help when training students in ESP related scenarios and language; can offer a visual reinforcement of the target language and can lower anxiety when practicing the skill of listening.

Otra de las ventajas que ofrece el uso de películas es señalada por Suh-Ching Li (2008), la cual se refiere al cine como un elemento pedagógico que permite una cercanía entre la experiencia del alumno y los contenidos programáticos, al poder introducir los contenidos dentro de un contexto, en el que también ofrece una diversidad cultural, en la que se integra fácilmente al alumno. Además, la autora nos habla que en el cine se encuentra implícitamente el enfoque comunicativo de forma integradora, puesto que le concede igual importancia tanto a los elementos socioculturales como a los formales, así como al uso de la lengua y a la forma de ver el mundo a través de ella. Aprovechando el impacto de las imágenes, se pueden ver reforzados los objetivos propuestos. Por otro lado, también nos habla del cine como un elemento muy motivador, pues mediante estas actividades el alumno supera la timidez, la pasividad y mejora su competencia oral. También proporciona la ventaja de acercar a aquellos alumnos que no pueden viajar por motivos económicos a las diferentes culturas y poder así tener un contacto con la lengua meta, al estar escuchando a nativos de la propia lengua.

Souto (2013) también propuso un proyecto de investigación en el que pretendía mejorar la pronunciación inglesa a través de la observación de vídeos y de la escenificación de una de las escenas elegidas. La investigadora hizo énfasis en trabajar aquellos sonidos que no existían en la lengua española (lengua materna), dichos sonidos eran /ð/, /θ/, /ʃ/ y /tʃ/. Asimismo, la autora pretendía también que los alumnos trabajaran en casa la pronunciación, pues mayoritariamente los alumnos que salen de una clase de lengua extranjera no tienen tendencia a practicarla fuera de ella. De este modo, aparte de visualizar los vídeos en clase, los alumnos tenían que visualizar también los vídeos en casa en el idioma original (inglés). Sin embargo, la investigadora no trabajaba todos los fonemas propios de la lengua inglesa y tampoco realizó un cortometraje con los alumnos, aspecto que podría haber resultado interesante de observar y que posiblemente podría haber eliminado lagunas de pronunciación en los sujetos de la investigación. Por eso, en este proyecto se pretende trabajar la fonética desde la raíz y fomentar a la misma vez la creatividad de los alumnos, utilizando contenidos y recursos del cine como sería la creación de un cortometraje inventado por ellos.

De acuerdo con Wipf (1985) y Derwing y Munro (2005), se han hecho pocas investigaciones acerca de cómo enseñar la pronunciación, y que lo poco que se ha investigado no ha sido publicado abiertamente para todos o contiene información poco fiable. Además, los libros de texto que utilizan los profesores contienen poca o ninguna información sobre cómo enseñar pronunciación. Como consecuencia de esto, Munro y Derwing (2006) sostienen que se ha hecho poco énfasis en la pronunciación en las aulas de lengua extranjera. A pesar de esta separación temporal sobre lo que dicen estos autores, actualmente la situación no ha cambiado mucho. De este modo, se necesitaría investigar más sobre cómo introducir la enseñanza de la fonética en el aula de lengua extranjera.

Con respecto a la investigación que realizó Souto (2013), ella afirma que los vídeos no son solamente un apoyo visual sino que contienen un inglés auténtico, real, donde los alumnos pueden aprender distintos acentos. Así pues, mediante el uso de vídeos, los *drills*, la pronunciación, el conocimiento de

los fonemas mencionados anteriormente y las dramatizaciones, la autora pretendía demostrar que los alumnos mejorarían su pronunciación, aproximándose casi a la dicción de un nativo. Al comienzo de esta investigación, los alumnos fueron grabados leyendo un extracto de un libro, y los errores que cometían de pronunciación los anotaban en un cuaderno para ver que fallos cometían. Después de haber analizado los errores, la investigadora comenzó a mostrar a los alumnos un vídeo de tres a diez minutos de duración, el cual era analizado después por los alumnos para que explicaran qué estaba sucediendo en la escena, qué nuevo vocabulario había aparecido y los diferentes sonidos que se utilizaban para pronunciar dichas palabras. Más tarde, se les pidió a los alumnos que vieran el mismo vídeo en casa, que eligieran una escena que fuera la que más les hubiese gustado, prestarán atención a la pronunciación de las palabras nuevas que no sabían y que luego practicasen la pronunciación, repitiéndolas. Luego los alumnos se organizaban en grupos para representar la escena que practicarían también en casa. Durante seis meses, los alumnos estuvieron repitiendo la actividad con diferentes vídeos. Al final, se les pidió que volvieran a leer el fragmento del libro que habían leído al principio de la investigación y que se volvieran a grabar, para luego después comprobar la grabación inicial con la final. Los resultados demostraron que los alumnos habían mejorado en la pronunciación de los fonemas /ð/, /θ/, /ʃ/ y /tʃ/. Esto viene a confirmar lo que ya dice Elliott (1997) sobre que una exposición auditiva suficiente antes de la comunicación mejora la probabilidad de adquirir una pronunciación como la de un nativo. Además, en la investigación de Souto (2013) no solamente se comprobó eso, sino que sorprendentemente los alumnos habían desarrollado una habilidad de imitación en la que habían decidido usar la misma entonación, acento y diferentes tonos dependiendo del personaje que estuvieran caracterizando. Esto sorprendió mucho a la investigadora pues gracias a eso los alumnos habían mejorado en la fluidez del idioma y habían desarrollado el uso de otros acentos, así como tonos. Por consiguiente, al representar escénicamente los videos, ayudó a desarrollar en los alumnos una mayor confianza en ellos y una mejor actitud.

Sabiendo que en las edades de los alumnos a las que va dirigido este proyecto ya de por sí sienten una gran fascinación por el mundo del cine

debido a la presencia de sus artistas admirados que interpretan sus películas favoritas y que a menudo suelen imitarlos, en este proyecto nos apoyamos en esa afición para trabajar las actividades, uniendo el cine a la interpretación y a la pronunciación del inglés, así como al uso de los materiales y técnicas necesarias para realizarlo.

1.5. El cine junto con el role-play y la dramatización en el aula de LE.

Lo expuesto en el apartado anterior nos lleva a pensar que la dramatización juega un papel fundamental como recurso para la mejora de la pronunciación, lo que unido al cine favorece la creación de contextos en los que las palabras fluyen de forma natural y significativa. Davies (1990) refleja muy bien estos beneficios a través de sus palabras: “Students interact with other people and react to what they do and say, making use of their own personal store of language in order to communicate in a meaningful manner” (p. 87).

Poorman (2000) destaca que la inclusión de actividades experimentales en nuestras clases, como por ejemplo los role-plays, pueden aumentar el interés por la asignatura y la comprensión de los nuevos contenidos. Este dato es muy interesante para este proyecto puesto que se pretende también promover la motivación y el gusto por la lengua extranjera inglesa y no hacer de ella una asignatura tediosa para los alumnos, sino al contrario, que sientan el interés por aprender y mejorar en ella.

Otra ventaja señalada por Huyack (citado en Jarvis, Odell y Troiano, 2002) es que el role-play mejora las destrezas comunicativas. Esto mismo se podría aplicar en las dramatizaciones. Hubbard et al. (citado en Davies, 1990) amplía la definición de dramatización señalándola como una herramienta en la que se encuentra una amplia variedad de actividades orales que tienen un elemento de creatividad presente. La creatividad es algo importante a desarrollar en la sociedad en la que vivimos, ya que desarrolla las posibilidades de los alumnos, y esto es lo que se pretende hacer también en este proyecto. Por otra parte, Silver y Silver (citados en Jarvis et al., 2002) nos informan que los role-plays hacen que los alumnos se compenetren con la personalidad y vivencias del personaje que están interpretando, y que, asimismo, promueven la participación activa. Además, como dice Poorman (2000), los role-plays pueden

también enseñar a los alumnos la empatía y la comprensión desde diferentes puntos de vista.

Estas perspectivas que se han mencionado anteriormente, se pueden observar igualmente a un nivel mayor en las dramatizaciones. Estas, combinadas con el uso del vídeo, pueden crear ambientes mágicos y motivadores para los alumnos, donde se sientan relajados, cómodos y predispuestos para poner en práctica su pronunciación. En cuanto a la pregunta de qué edades son más adecuadas para realizar actividades de dramatización en clase, Davies (1990) responde que no existen edades en concreto, sino que se podría aplicar en cualquier etapa.

Según Tömösváryová (2009), la actividad de combinar la dramatización con el uso de vídeos cuenta con numerosas ventajas y beneficios para los alumnos:

An improvement of students' pronunciation is self-evident as students are aware of different intonation and the typical English word and sentence stress. It is apparent that the rehearsals helped to build up team spirit, the students learned more about themselves. They practised to appear confident in front of their peers. The use of a video for dramatization assists learners not only with their vocabulary, grammar, exposure to real English phrases but mainly helped to improve their pronunciation and self-confidence. (p. 61)

En efecto, el empleo de los vídeos para la dramatización en inglés ayuda a tener una mayor confianza y a ser más conscientes de la pronunciación de una forma natural, además de desarrollar, como bien ha mencionado Tömösváryová (2009), “un espíritu de equipo”, que es bastante valioso en las edades que se van a tratar en este proyecto. Además, esta autora, desarrolló también un proyecto de investigación basado en la dramatización, y durante un semestre trabajó con sus alumnos aplicando esta actividad. Así pues, al igual que hizo Souto (2013), el investigador les hizo elegir a los alumnos el vídeo que quisieran representar delante de los compañeros y ser grabados. Durante

varias semanas se dedicaron en clase a ensayar los role-plays, y al final del semestre, los alumnos grabaron sus dramatizaciones y las subieron a la plataforma de *YouTube*. Para hacer la actividad aún más motivadora y emocionante para los alumnos, estos tenían que ver los vídeos de los compañeros y votar la mejor actuación. Al ser una actividad diferente a la que estaban acostumbrados, los alumnos se sentían muy motivados y les hacía querer practicar para hacer la dramatización lo mejor posible, y de este modo, todos se sentían involucrados en la actividad. Esto demuestra que la dramatización permite a los aprendices de una segunda lengua sentirse más cómodos y reducir los niveles de ansiedad a la hora de hablar en otro idioma (Nordin, Sharif, Fong, Mansor y Zakaria, 2012). De por sí, como dice Athiemoolam (2004) los estudiantes de una lengua extranjera tienden a sentirse inseguros y con un alto sentido del ridículo por lo que pensarán y por las reacciones de sus compañeros acerca de su pronunciación. Esto es algo muy cierto y que ocurre en nuestro país, España, pues se tiende a buscar los posibles defectos o equivocaciones para ridiculizar, lo que inhibe a la persona a la hora de desarrollar sus destrezas orales y, por consiguiente, su pronunciación, cosa que en otros países no pasa porque tratan de animarse los unos a los otros. De ahí, como se mencionó más arriba, la importancia de fomentar el sentido de equipo en los alumnos y esto es lo que se pretende hacer también en este proyecto.

De acuerdo con Neelands (2002) es importante que existan actividades como las dramatizaciones en educación, ya que ayudan a los alumnos a tener confianza en sí mismos para poder utilizar sus conocimientos previos. De esta forma, ellos pueden combinar lo que ya sabían con lo que están aprendiendo, y al hacerlo de forma casi natural, pueden crear su propio lenguaje por sí mismos.

Para el uso de las dramatizaciones, y como se puede observar en el mundo cinematográfico, se hace necesario la presencia y elaboración de un guión. Davies (1990) propone una serie de ejercicios para el desarrollo correcto y realista de las dramatizaciones, y entre ellos se encuentra la realización de un guion. Para ello, propone que los alumnos aprendan a realizarlas y se les dé las directrices adecuadas para su realización a través del método de Hayes

(citado en Davies, 1990), el cual consiste en dos fases: en la primera fase, el profesor y la clase elige una situación para interpretarla (por ejemplo, una situación en la sala de urgencias de un hospital). Antes de dramatizar, el docente y los estudiantes se dedican a describir oralmente la situación y a discutirla, así como trazar los diferentes roles existentes en esa situación imaginaria. Después, se coloca el nombre de los roles en tarjetas y estos son repartidos de forma aleatoria a los alumnos. Luego, se les pide a los estudiantes que estudien la personalidad del personaje que les ha tocado y que se preparen para caracterizarlo. En la segunda fase, los estudiantes representan la escena de forma improvisada. Todos los personajes van apareciendo uno por uno delante del recepcionista. Mientras tanto, los propios alumnos que juegan el papel de pacientes van creando de forma improvisada conversaciones entre ellos, creando el ambiente de la escena. Después de esta sesión improvisada, la acción está más clara y puede ser transcrita a un guion, ya sea por el propio profesor o por los alumnos. Una vez que el guion está completo y se ha realizado una primera lectura, los alumnos pueden empezar a ensayar. Este método, aunque resulte una buena idea como primer contacto para la realización de un guion, no será empleado en nuestro proyecto debido a la falta de tiempo físico que puede generar, más bien se apostará por enseñar las partes de las que consta el guion como si se tratara de un tipo de redacción cualquiera.

Así pues, mediante la realización de un guion, el alumnado se sentirá más involucrado en las actividades reales que también se realizan para la producción de películas, además de desarrollar su imaginación y mejorar la producción escrita. Ryan (1998) también recomienda este recurso que está ligado al uso de las películas y las dramatizaciones. Aunque este proyecto está más focalizado en desarrollar y perfeccionar la destreza oral de la pronunciación, en ningún caso se pretende discriminar las otras destrezas implicadas en el uso del lenguaje, pues sería una visión errónea y antinatural el fomentar una por encima de otra, ya que constituyen un compendio necesario para poder desarrollar la lengua meta. Lo que se pretende en este proyecto innovador es subsanar una carencia que existe en las aulas de lengua extranjera inglesa, y que en este caso es la pronunciación, necesaria para

poder establecer una comunicación fluida e ininterrumpida por ruidos de la comunicación.

Se puede concluir, pues, que la dramatización ayuda tanto en la autoestima y seguridad de la persona, y por ende, en la pronunciación de la lengua meta.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

El objetivo principal de este Proyecto Educativo Innovador es el siguiente:

- Mejorar el nivel de pronunciación de los alumnos de secundaria a través de la utilización de películas o series actuales y de la realización de un cortometraje.

2.2 Objetivos específicos

A raíz del objetivo principal anterior, se originan los siguientes objetivos específicos:

- I. Reconocer las características del acento inglés estándar (Received Pronunciation).
- II. Conocer y poner en práctica la prosodia (acento, ritmo de las oraciones y entonación), así como los fenómenos de reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión.
- III. Saber realizar transcripciones de cualquier tipo de texto sencillo, con el fin último de facilitar el reconocimiento de los sonidos y la pronunciación de las palabras.
- IV. Realizar en grupo un guion inventado en inglés para la realización de un cortometraje.
- V. Realizar un cortometraje de 15 o 30 minutos (dependiendo del curso), en el que los alumnos realicen su actuación aplicando las reglas aprendidas del acento inglés estándar.
- VI. Hablar inglés con más confianza.

Asimismo, se podrá tener en cuenta los objetivos generales de etapa del currículum para la ESO, tanto los relativos a la materia de inglés (pronunciación y corrección gramatical) como los contenidos relacionados con las

competencias básicas, como son la habilidad de trabajar en equipo, respetar las opiniones y el uso de las TICs.

3. Metodología.

3.1. Introducción

La siguiente metodología que se va a proponer para este proyecto supone una orientación didáctica que pretende solventar las dificultades observadas en el aula de inglés, en este caso, en lo que atañe a la pronunciación inglesa. De este modo, se pretende mejorar la pronunciación empleando un método inductivo, es decir, desde lo particular a lo general, desde lo más básico a lo más complejo. Siguiendo este método, se proporcionará una base a los alumnos en la que podrán asentar los nuevos conocimientos, tal y como refieren Ausubel (1963), con su contribución de la teoría del aprendizaje significativo, y Bruner (1978), en su formulación del concepto de andamiaje para su teoría del aprendizaje por descubrimiento.

El cambio/ innovación de este proyecto reside básicamente en proporcionar lo más parecido a un curso de pronunciación inglesa, como si los alumnos fueran actores de doblaje, y en trabajar la mejora de la pronunciación a través de un elemento motivador y atractivo para los alumnos como es la realización de un cortometraje (mini película) inventado y dirigido por ellos. De esta manera los alumnos se convierten en protagonistas y estrellas de su propio aprendizaje, que sienten como algo útil y suyo. Tanto para esa actividad final como para las actividades de mejora de la pronunciación deberán hacer uso de las TICs.

Así pues, esta propuesta está diseñada de tal forma que, además de tratar de cumplir los objetivos establecidos anteriormente, también procurará prestar atención a otros elementos que influyen tanto directamente como indirectamente, como puede ser el aumento de la autoestima y la seguridad del alumno en sí mismo, el incremento de la motivación a través del uso de los elementos del cine, la ampliación del conocimiento de la cultura anglosajona y el manejo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, entre otros. Todos esos elementos contribuyen de forma eficiente a cada una de las

siete competencias básicas existentes en la etapa de la E.S.O, de acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE núm.295, Martes 10 diciembre 2013). Asimismo, para motivar a los alumnos, el proyecto se presentará ante ellos con la denominación de “This is Hollywood: Ready, Steady and Action!” en alusión a la empresa cinematográfica más importante y conocida a nivel mundial como “la meca del cine”, y a la mítica y tradicional frase que se emplea al comienzo de los rodajes. De esta manera se les crea un contexto a los alumnos para introducirles como protagonistas del proyecto.

Este proyecto está pensado para realizarse durante todo un curso (diez meses) adaptándose en la medida de lo posible al horario de los cursos de la ESO, dedicándole dos sesiones de 55 minutos por semana. Además, se realizará de forma interdisciplinar y coordinada con el departamento de Artes Plásticas, que colaborará con la enseñanza a los alumnos de las técnicas de rodaje de películas, teniendo en cuenta que los contenidos de las actividades correspondientes al área de Artes Plásticas se encuentran incluidos tanto en el Bloque 2 “Comunicación audiovisual” como en el Bloque 4 “Lenguaje audiovisual y multimedia”, del área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual del Decreto nº 220/2015 (BORM núm.203, Miércoles 2 septiembre 2015) . De este modo, el profesor de Artes Plásticas se dedicaría a enseñar todo lo relacionado con las técnicas cinematográficas como la realización de storyboards (el cual se coordinará con el guion realizado en la asignatura de inglés), denominación y tipos de planos cinematográficos, formas de contar una historia a través del uso de las imágenes en movimiento, la edición de vídeos, etc. Al realizarse de esta forma, se distribuirán y organizarán mejor las actividades y los tiempos, atendiendo siempre a la realidad del horario de cualquier centro educativo.

Cabe decir que este proyecto, aunque esté diseñado para realizarlo durante un curso, no basta con que se aplique durante solo un año, sino que está pensado para se realice una continuación en los siguientes cursos. De esta manera, al recordar los conocimientos curso tras curso, se evitaría su olvido,

reforzaría lo aprendido y cada año los alumnos irían mejorando aún más en la pronunciación, y por consiguiente, en la comunicación oral.

3.2. Actividades

Las actividades que se van a presentar a continuación servirán para trabajar con los alumnos los objetivos anteriormente descritos. Igualmente, nos servirán para poder evaluar los avances y dificultades de los alumnos. Estas actividades tratarán de trabajar al máximo la pronunciación con los alumnos, dando unas bases teóricas de fonética inglesa y trabajándolas a través de ejercicios de transcripción y lectura en voz alta. Además, habrá otras actividades más prácticas como es la realización de role-plays de escenas de películas, reproducción de diálogos de guiones entre ellos, canciones, etc. Estas actividades servirán de entrenamiento a los alumnos para la realización del proyecto final: la creación de un cortometraje cinematográfico. De este modo, también podemos distinguir entre actividades individuales, actividades en parejas, actividades en pequeños grupos y actividades de grupo-clase.

Aunque las actividades de este proyecto estén pensadas para que sean realizadas en la ESO, con sus debidas adaptaciones, este proyecto se ha desarrollado teniendo como referencia la modalidad de ESO bilingüe. A pesar de ello, este material que se va a proporcionar servirá también para los grupos principiantes en inglés, ya que se trabaja desde lo más básico de la pronunciación, pese a que luego se avance hacia un carácter más complejo. En el caso de los Alumnos con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, dependiendo de la necesidad que presenten, se les proporcionará actividades de refuerzo o ampliación.

Además, para este proyecto se creará por curso una plataforma virtual que será compartida por el docente de inglés y sus respetivos alumnos. Dicha plataforma podría ser la utilización del recurso desarrollado para los centros educativos de la Región de Murcia llamado Aula XXI, pero debido a sus pequeñas limitaciones en lo que se refiere a la posibilidad de participación por parte de los alumnos en la misma, en este proyecto se aboga más por la creación de una *Wiki*. Este recurso se puede crear gratuitamente y sin

publicidad desde el sitio de *PBWorks*¹. En las *Wikis* creadas para cada curso, se irán subiendo los documentos proporcionados en clase, recursos que puedan servir o guiar a los alumnos, y estos podrán comentar o subir sus trabajos a dicha plataforma.

En este proyecto las actividades estarán clasificadas en tres fases para facilitar el progreso de los alumnos hacia el objetivo final. A continuación en la Tabla 1 se expone un plan de trabajo orientativo para el desarrollo de este proyecto:

Tabla 1. *Plan de trabajo: distribución de actividades y contenidos.*

1º FASE	Septiembre	-Distinción breve entre la pronunciación inglesa y la americana.
	Octubre	-Distinción de acentos británicos: introducción al acento estándar <i>Received Pronunciation</i> .
	Noviembre	-Introducción al Alfabeto Fonético Internacional inglés (IPA) -Instrucciones para la transcripción fonética. -Explicación teórica de las reglas de acentuación, formas fuertes y formas débiles. Práctica de las mismas.
	Diciembre	-Explicación teórica de la pronunciación de las vocales (<i>front vowel, back vowels & central vowel</i>). Práctica de las mismas. -Transcripción y lectura de textos. -Interpretación de tres canciones. -Dramatización de una escena en acento estándar de las películas o series sugeridas. -Doblaje de películas americanas al acento estándar. -Realización de un pequeño examen para comprobar los conocimientos adquiridos.

¹PBWorks (2016). Recurso disponible en <https://my.pbworks.com/>

2º FASE	Enero	-Explicación teórica de las <i>sibilants</i> : /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /dʒ/ y práctica.
	Febrero	-Introducción y explicación teórica de los “ <i>connecting words</i> ” (linking, ellision & assimilation). -Transcripción y lectura de textos. -Realización de un podcast e interpretación de un locutor de radio de la <i>BBC</i> .
	Marzo	-Dramatización de un guion de una película (escena solamente). -Interpretación de dos canciones. -Explicación e instrucciones para la realización del guion para el cortometraje. -Realización de un pequeño examen para comprobar los conocimientos adquiridos.
3º FASE	Abril	-Realización del guion y corrección.
	Mayo	-Transcripción fonética del guion.
	Junio	-Rodaje y presentación del cortometraje (subida a <i>YouTube</i>).

Como se puede observar en la Tabla 1, las actividades se distribuirán en tres fases que podrán coincidir con los trimestres escolares. De nuevo, se insiste que esta planificación se trata de una orientación, puesto que la distribución de las actividades se hará en función del calendario escolar y del horario del curso, y por tanto, de los tiempos que se dispongan, prevaleciendo siempre la impartición de los demás contenidos de la asignatura de cada correspondiente curso. Asimismo, estas actividades serían ideales para realizarlas en un laboratorio de idiomas, pero en el caso de que el centro educativo no disponga de ese recurso, se puede optar por llevarlo a cabo en la sala de ordenadores del centro.

Debido al carácter flexible y amplio de este proyecto, en este trabajo todas las actividades que se expliquen a continuación se distribuirán en las diferentes sesiones que se dispongan y se les dedicará el tiempo que requieran para trabajarlas bien, dentro de la orientación teórica que se ha presentado

anteriormente, y en función del tiempo que permita el calendario escolar del curso. Además, desde principio de curso, el docente anunciará a sus alumnos que lo enseñado y practicado en clase se ha de estudiar y practicar diariamente en casa, puesto que al final de cada trimestre se realizará una pequeña prueba para comprobar el progreso de los alumnos. Por consiguiente, se procederá a explicar a continuación las siguientes fases y actividades.

3.2.1. 1º Fase (septiembre-diciembre): introducción teórica básica a la fonética inglesa

En esta primera fase se introducirá la mayor parte del *input* relacionado con la fonética del acento estándar, Received Pronunciation (en adelante R.P.). Esta fase será en su mayor parte una fase teórica, aunque por supuesto con sus correspondientes actividades prácticas.

3.2.1.1. Actividad 1: Objetivos del Proyecto y evaluación inicial.

Al inicio de esta fase, se explicará claramente a los alumnos los objetivos del proyecto “This is Hollywood: Ready, Steady and Action!” para que sean conscientes durante el curso de lo que van a aprender y para qué. Puesto que este proyecto se va a realizar en todos los cursos de la ESO, este mismo se adaptará a los niveles de los cursos. De este modo, en 1º y 2º de la ESO realizarán un cortometraje de 15 min y los textos que se utilicen para practicar la transcripción fonética y pronunciación estarán sacados del libro *Alice’s Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll (versión digital), mientras que en 3º y 4º de la ESO se realizará un cortometraje de 30 min y los textos que se utilicen para practicar será el de *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* de R.L. Stevenson (versión digital). De esta manera se introducen también a los alumnos obras clásicas de la literatura británica de una manera más cercana, transmitiendo así conocimientos culturales. Así mismo, tras la previa exposición a los alumnos de la explicación y objetivos sobre el proyecto, se realizará una evaluación inicial que consistirá en leer por parejas un trozo del guion original de la película “*Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*” (2003).² En este caso, al tratarse de

² Kloves, S. (2003, febrero). *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. [Guion]. Recuperado de <http://www.cinefile.biz/script/potter3.pdf>

una actividad por parejas, se recomienda la lectura de las páginas 108-110 (Anexo I). De este modo, una pareja se encargaría de leer e interpretar un personaje y la otra leería el otro personaje. Dicha lectura del diálogo será grabado con ayuda de un micro y del programa *Audacity1.3.*, el cual se puede descargar gratuitamente y de forma segura desde la plataforma de *Softonic*. Esta grabación servirá de guía para que el profesor pueda detectar las dificultades iniciales de pronunciación en los alumnos y sepa en un futuro en qué contenidos de fonética ha de hacer más énfasis, aunque (como hemos mencionado anteriormente) se comience por lo más básico para solventar posibles lagunas.

3.2.1.2. Actividad 2: introducción a la pronunciación: British vs American.

Se realizará una introducción a la pronunciación inglesa, realizando una breve explicación acerca de las diferencias entre la pronunciación británica y la pronunciación americana. El objetivo de dicha actividad es hacer conscientes a los alumnos que en el idioma inglés existen principalmente a primera vista dos tipos de pronunciación muy distintos, el americano y el británico (aunque luego más adelante se les explique que dentro de la pronunciación británica existan varios acentos), y que actualmente, en los filmes, se utiliza más la pronunciación americana debido a que la mayor empresa cinematográfica se encuentra ubicada en EE.UU. Para ello se les presentará un póster (Anexo II) con el mapa de las islas británicas y el mapa de los EE.UU, y con ayuda de un Power Point³ se explicarán las principales diferencias. Durante la sesión correspondiente a esta actividad, se acompañará de otras actividades de *brainstorming* para estimular el conocimiento previo de los alumnos. Por ejemplo, preguntándoles si conocen palabras de origen americano, si saben palabras que se escriban igual pero se pronuncien de diferente forma o palabras que tengan otro significado, etc. Después de esta explicación, se iniciará otra con respecto a los acentos británicos. De nuevo, con ayuda del póster presentado en la explicación anterior (Anexo II), se explicarán las

³ El Power Point creado para este Proyecto se puede encontrar en el siguiente enlace: <http://www.slideshare.net/Virgblueredgreen/british-english-vs-american-pronunciation>

principales peculiaridades del acento de cada región. Además, se proporcionará a los alumnos una ficha resumen (Anexo III) que les servirá para seguir la lección. Durante la explicación se hará finalmente énfasis en el funcionamiento de la pronunciación estándar, diciendo que es la más correcta, aunque también demasiado educada, pero supone la base de todos los acentos para poder hacerse entender. También se les comunicará a los alumnos que dicho acento es el empleado por la reina Elizabeth II y por la famosa cadena de la *BBC*. Esta actividad irá acompañada de un vídeo en el que se muestre un trozo del discurso navideño de la reina y de la reproducción de un trozo de un programa de radio de la *BBC*. Ambos recursos se pueden encontrar en el portal de *YouTube*. Tras dicha tarea, se les pedirá a los alumnos que identifiquen las características principales de este acento estándar y el profesor las irá apuntando en la pizarra digital. Después de esto, se proyectará una escena del principio de la película de *Lara Croft: Tomb Raider (2001)* en la que aparezcan los personajes Lara Croft (Angelina Jolie) y Alex Wex (Daniel Craig) dialogando, donde los alumnos tendrán que identificar cuál de los dos personajes habla en acento americano y cuál en el acento británico y explicar el por qué.

3.2.1.3. Actividad 3: introducción a la fonética.

En esta actividad se les presentará a los alumnos el Alfabeto Fonético Internacional del inglés (Anexo IV), donde se les explicará que a diferencia del español, donde los sonidos coinciden con el grafema, en inglés no coinciden y por ello deben aprender cómo funciona la pronunciación inglesa a través del aprendizaje de los fonemas. Posteriormente se les proporcionará a los alumnos una fotocopia con el alfabeto fonético (Anexo V) y se les pedirá que con distintos colores recuadren los grupos fonéticos en función de si son vocales, diptongos o consonantes. Esta actividad la realizarán durante la explicación del docente en la que les indicará cuáles son los fonemas que se corresponden con las vocales, diptongos y consonantes. Dicha ficha la conservarán dentro de su portafolio (especial para este proyecto) durante todo el curso y lo llevarán siempre a clase, pues se utilizará en las actividades que la requieran. Así mismo, se les explicará y proporcionará un documento en el que vendrán las reglas básicas para la realización de las transcripciones y para la práctica y

trabajo de la pronunciación (Anexo VI). El docente insistirá a los alumnos que, como deberes, deberán practicar todos los días en sus casas las frases y textos que se hagan en clase, y que deberán grabarse así mismos y compararlo con el audio original del texto que se les proporcionará a través de la *Wiki*. Además de esta explicación, el profesor explicará las diferencias entre consonantes sonoras y sordas, con ayuda de la imagen proporcionada en este proyecto (Anexo VII). Igualmente, el docente explicará los diferentes nombres de los fonemas para que los alumnos los puedan identificar y les entregará una ficha con la tabla de los mismos (Anexo VIII).

3.2.1.4. Actividad 4: explicación de las reglas básicas de acentuación y práctica.

Para ello se les proporcionará un documento explicativo (Anexo IX) como ayuda y seguimiento de la lección. Además, de esta misma ficha se extraerán algunas frases de ejemplo en la que los alumnos tendrán que realizar un ejercicio de transcripción en clase, con ayuda del profesor. También se les ofrecerá una explicación acerca de las formas fuertes y débiles de algunas palabras básicas (Anexo X). El material se subirá a la *Wiki* creada, donde los alumnos se lo podrán descargar desde casa.

3.2.1.5. Actividad 5: iniciación a la transcripción fonética.

Tras mostrarle un ejemplo de transcripción en la pizarra digital, se les explicará a los alumnos que han de realizar para casa una transcripción fonética de un pequeño párrafo. En el caso de 1º y 2º de ESO será extraído del libro *Alice's Adventures in Wonderland*, y en el caso de los alumnos de 3º y 4º de la ESO será de la historia de *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. Dichos ejemplos de párrafos se podrán encontrar en el Anexo XI. Además, el profesor les pedirá que para su realización lo hagan con ayuda del diccionario online de Cambridge (Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus) alojado en la web. La transcripción que realicen los alumnos manualmente será corregida en la siguiente sesión, con ayuda de las indicaciones del profesor. También para la práctica de las formas fuertes y débiles (Anexo X), se realizará una tarea en clase de transcripción de frases que incluyan esas peculiaridades explicadas, donde el profesor irá pronunciando en voz alta cada frase y pedirá que los

alumnos las repitan en voz alta, tantas veces como sea necesario. Asimismo, alternará esta técnica con otra en la que irá pidiendo a cada alumno que pronuncie una frase y el profesor ayudará para que cada alumno mejore su pronunciación, corrigiéndole en las palabras que tengan dificultades. Estas técnicas se emplearán mucho en clase, por ejemplo, cuando se corrijan las transcripciones, cada alumno tendrá que leer en voz alta una frase del párrafo o texto enviado, y el profesor les irá guiando, corrigiendo su pronunciación y haciéndole repetir las frases. Para esto, el docente tiene que transmitir desde el primer momento la idea de que todos son un equipo, que todos tienen que colaborar, ayudarse y respetarse, animándose los unos a los otros a mejorar la pronunciación y entonación de las frases. De este modo, se penalizará a aquellos alumnos que hagan burla de sus compañeros y se premiarán aquellos alumnos con actitudes de colaboración y ánimo hacia sus compañeros.

Así pues, tras cada sesión, se les mandará como tarea la transcripción de pequeños fragmentos seleccionados de las obras seleccionadas, que se irán corrigiendo y practicando puntualmente durante las sesiones, según como lo estime oportuno el docente.

3.2.1.6. Actividad 6: explicación de las vocales cortas y largas.

Para ello se hará un ejercicio de identificación de las formas cortas y largas que consistirá en colorear el documento proporcionado en la Actividad 3, asignando a las formas cortas un color y las formas largas otro color. Después de esto, se procederá a la explicación de la pronunciación de cada una de las vocales con ayuda de la visualización de los videos de la *BBC*, alojados en la página web de *BBC Learning English*⁴. Tras la explicación breve de cada vocal, se realizarán ejercicios de repetición de palabras que incluyan dichas vocales.

3.2.1.7. Actividad 7: explicación de las vocales anteriores, centrales y posteriores.

Se realizará con la ayuda del esquema/trapezio de Jones (Anexo XII) en combinación de otra imagen visual y más clara de un dibujo esquematizado de

⁴ Los vídeos de explicación sobre las vocales se pueden encontrar en el siguiente enlace: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/>

las diferentes posiciones de la lengua para pronunciar las diferentes vocales (Anexo XIII). Esta explicación será meramente para que ellos sean conscientes de las peculiaridades que tienen la pronunciación de cada vocal, imprescindible para que se distingan unas palabras de otras. Una vez realizada esta breve explicación, se procederá a explicar las vocales anteriores, centrales y posteriores. Estas explicaciones se realizarán de forma secuenciada y en distintas sesiones, proporcionándoles a los alumnos actividades en las que tendrán que transcribir palabras y frases, que luego tendrán que practicar leyéndolas en voz alta (tanto en clase como en casa) y grabándose así mismos. Para ayudar a los alumnos en la pronunciación y entonación adecuada de las frases, el docente puede proporcionar a los alumnos a través de la *Wiki* archivos de audio con las frases pronunciadas por él, los cuales podrán ser descargados por los propios alumnos desde sus propias casas. Como ejemplo del material que se les proporcionará a los alumnos tras cada explicación se pueden encontrar en los Anexos XIV, XV, XVI.

3.2.1.8. Actividad 8: proyección de varias escenas de las películas.

El filme será proyectado ante los alumnos con subtítulos en inglés. De este modo, la primera vez se reproducirá completamente para que los alumnos presten atención a la situación de la escena y a la pronunciación de los actores. Una vez hecho esto, se reproducirá una segunda vez, pero deteniéndose en cada una de las distintas frases. Cada una de ellas será repetida por distintos alumnos. El docente intervendrá cuando note que se pronuncia o se entona erróneamente una palabra o frase.

3.2.1.9. Actividad 9: dramatizaciones de escenas de películas.

Además de las transcripciones y la práctica en voz alta de los fragmentos enviados para casa, se intercalarán con actividades de dramatización, interpretación de canciones y doblaje. Para la actividad de dramatización, se propondrá en esta fase la interpretación de una de las escenas de las películas o series recomendadas a los alumnos. Estas películas y series recomendadas están realizadas en el acento estándar británico. Por ello, en la cuestión de películas se recomiendan las siguientes: *Pride and Prejudice* (2005), *Sherlock Holmes* (2009), *Kingdom of Heaven* (2005), *The Golden Compass* (2007), *The*

Chronicles of Narnia: Prince Caspian (2008), y toda la saga de *Harry Potter* (2001-2011). Con respecto a las series se recomiendan las emitidas por el canal de la *BBC*, en exclusiva las siguientes series: *Doctor Who*, *The Pillars of the Earth* (2010), *Merlin* (2008-2013). Estas películas y series se les prestarán a los alumnos en la videoteca de inglés del centro. Los alumnos en parejas realizarán una representación ante toda la clase de una de las escenas elegidas por ellos, que previamente habrán practicado y cuya duración deberá ser de 60 segundos. El objetivo de esta actividad es que los alumnos practiquen de una forma divertida y motivadora la pronunciación inglesa en el acento estándar, a la vez que les sirve de entrenamiento para el proyecto final. Para ello, deberán primero copiar el diálogo de la escena preferida (utilizando los subtítulos de la película) y transcribirlo fonéticamente. Después, el docente corregirá las transcripciones que serán más tarde devueltas a los alumnos, quienes posteriormente representarán la escena. Tras cada representación, el docente irá apuntando aquellas palabras o frases en las que los alumnos hayan tenido dificultades.

3.2.1.10. Actividad 10: Interpretación de canciones en el acento estándar.

Se proponen las siguientes: *Yellow Submarine* (The Beatles), *Clocks* (Coldplay) y *The Circle of Life* (Elton John). Además, con motivo de la proximidad de la Navidad, se pueden incluir o sustituir alguna de las anteriores por villancicos tradicionales ingleses, como por ejemplo *The Twelve days of Christmas* o *Good King Wencelas*. Todas estas canciones servirán para poner en práctica la pronunciación inglesa de una forma distinta y más animada, de modo que la actividad consistirá en cantarlas y en realizar posteriormente un karaoke. Además, las canciones son un buen recurso pues tienen la facilidad de ser recordadas, por lo que al mismo tiempo que están aprendiendo pronunciación, están aprendiendo palabras o expresiones inglesas. También, se les puede pedir a los alumnos que escriban otra estrofa manteniendo el tono y el estilo original de las canciones mencionadas anteriormente. Para ello, esta actividad la podrán realizar en grupos de cuatro alumnos, que más tarde saldrán a cantar la canción con la nueva estrofa inventada.

3.2.1.11. Actividad 11: doblaje de una serie o película americana al acento estándar.

Para ello se les pedirá a los alumnos que seleccionen el título de una película o serie americana que a ellos les guste y que será comunicado al docente, para que les dé su aprobación. Una vez pasado este proceso, los alumnos se agruparán en parejas y seleccionarán una escena corta (1 minuto). Posteriormente, copiarán el diálogo de los personajes (con ayuda de los subtítulos de la película o serie) y lo transcribirán. Una vez hecho esto los alumnos grabarán sus voces interpretando los diálogos en el acento estándar. Después, mediante el programa de edición de vídeos de *Pinnacle Studio* (instalado en los ordenadores del centro y explicado por el profesor de Artes Plásticas) los alumnos editarán la escena, silenciando el audio original, cambiándolo por el archivo grabado por ellos. Una vez realizada la edición, el vídeo lo subirán los alumnos a la *Wiki* de la clase. El docente corregirá la pronunciación, teniendo en cuenta el acento, ritmo y entonación. Toda esta actividad será realizada en las horas de clase de inglés.

3.2.1.12. Actividad 12: control trimestral.

Al finalizar el trimestre, se realizará a los alumnos un pequeño examen que consistirá en la transcripción de algunas palabras trabajadas en clase y en la lectura de uno de los fragmentos, también trabajados en el aula. En el caso de las palabras, se les podrá proporcionar a los alumnos una guía (Anexo XVII) con las que son de uso más frecuente. La finalidad de este control (Anexo XVIII) será para tener una orientación de la progresión de los alumnos y para ver si hay que reforzar algún aspecto.

3.2.2. 2º Fase (enero-marzo): finalización de la explicación teórica básica de la fonética inglesa e inicio del proyecto final.

En esta segunda fase se terminará de introducir el *input* relacionado con los contenidos teóricos de la pronunciación del acento estándar.

3.2.2.1. Actividad 1: explicación teórica de las consonantes sibilantes.

Primero se comenzará a trabajar con los pares /s/-/z/, después con los pares /ʃ/-/ʒ/ y, por último, con los pares /tʃ/-/dʒ/. Para ello se trabajará mediante la

repetición en clase de las palabras que las contengan y el aprendizaje de las reglas para su utilización. Asimismo, para cada actividad se les entregará a los alumnos unas fichas de trabajo (Anexo XIX) para que puedan seguir las explicaciones del profesor (aunque también las proyecte en la pizarra digital) y puedan tomar notas. En las mismas fichas vienen una serie de ejercicios para trabajar en casa. Además de las actividades mencionadas anteriormente, se continuará trabajando en la transcripción y práctica de lectura de los fragmentos de las obras recomendadas, tanto en casa como en clase.

3.2.2.2. Actividad 2: explicación del fenómeno de las palabras conectadas.

El docente, con ayuda del esquema presentado en este proyecto (Anexo XX), explicará los distintos fenómenos (*linking*, *elision* y *assimilation*). Para su práctica, el profesor aprovechará los mismos fragmentos (extraídos de las obras recomendadas en este proyecto) proporcionados y trabajados previamente por los alumnos, para que estos señalen los fenómenos comentados anteriormente y puedan comenzar a practicar su lectura incluyendo dicha peculiaridad.

3.2.2.3. Actividad 3: realización de un Podcast.

Dicha actividad consistirá en que los alumnos, agrupados en parejas, inventen una noticia y la desarrollen para comentarla como si fueran locutores de la radio de la *BBC*. Antes de ello, el docente les pondrá en clase un audio original de las noticias de la *BBC*, donde pedirá a los alumnos que destaquen las características de un programa de radio. Después de esto, los alumnos comenzarán su actividad. Para ello deberán escribir un guion orientativo del diálogo que van a realizar, transcribirlo fonéticamente como guía y practicarlo. Una vez hecho esto, los alumnos (con ayuda del programa *Audacity 1.3*) grabarán su noticia. Posteriormente la subirán al espacio de *www.ivoox.com*, copiarán el enlace y lo publicarán en la *Wiki*. Finalmente, el docente los reproducirá todos en clase y destacará los aspectos buenos y los fallos cometidos, practicándolos en el aula.

3.2.2.4. Actividad 4: dramatización de un guion original de película/serie.

La actividad consistirá en que los alumnos se encargarán de interpretar una escena del guion de la serie *Merlin*. El motivo de esta elección es de nuevo porque los actores emplean el acento inglés estándar y se trata de una serie de la *BBC*, canal por excelencia caracterizado por emplear ese acento. En este caso, se escogerá el episodio 9 de la temporada 1. Los alumnos se organizarán en grupos de dos o tres miembros y se les asignará una escena del guion (disponible en las referencias de los materiales). El grupo tendrá que transcribir sólo el diálogo y se repartirán entre ellos los personajes para interpretarlos. Una vez practicado, los alumnos representarán en el orden correlativo de cada escena su parte ante toda la clase. De esta manera los alumnos empezarán a trabajar con guiones reales, familiarizándose con su formato, y practicarán la pronunciación estándar como si fueran los mismos actores en sus ensayos. El papel del docente en esta actividad será ayudar a los alumnos con la pronunciación, animarles y felicitarles por su trabajo y pronunciación.

3.2.2.5. Actividad 5: canciones para cantar en acento estándar.

Para trabajar durante este trimestre se recomiendan las siguientes canciones: *Paradise* (Coldplay) y *Can You Feel The Love Tonight* (Elton John). Aunque se pueden elegir otras, estas deben ser de cantantes ingleses que empleen el acento estándar. Se trabajarán igual que la *Actividad 10* de la 1º Fase, con la peculiaridad de que los alumnos podrán realizar esta vez un videoclip de una de estas canciones propuestas. Dicho videoclip será posteriormente subido a *YouTube* en donde los alumnos podrán votar la interpretación que más les haya gustado. Para la realización del videoclip, los grupos estarán compuestos por seis miembros cada uno.

3.2.2.6. Actividad 6: explicación del Proyecto Final: explicación del guion y organización de los grupos.

El docente procederá a explicar las instrucciones para la realización del proyecto final, comenzando por la explicación de la redacción del guion, la corrección de esta por parte del profesor, la transcripción de la misma, la realización del *storyboard* (que se realizará en la asignatura de Artes Plásticas),

rodaje del cortometraje, montaje y edición de la misma, así como su posterior subida a *YouTube* y a la *Wiki* de la clase. De esta manera los alumnos tendrán claro desde el primer momento que es lo que tendrán que realizar en los próximos meses.

Para la realización del guion, el profesor primero les proporcionará una explicación detallada de los pasos a seguir para su redacción. Para ello se apoyará en un *Prezi*⁵, el cual estará también incrustado en la *Wiki*, estando al alcance de los alumnos para cualquier consulta durante su futura elaboración. Una vez realizada la explicación, se procederá a la organización de los grupos para el proyecto final. Los grupos tendrán que ser de seis miembros y los realizará el docente, para que sean grupos equitativos. Estos grupos serán los mismos que estarán en la asignatura de Artes Plásticas para la realización del storyboard, rodaje y montaje. Después de esto, se les pedirá a los alumnos que piensen la idea para su cortometraje y se les explicará que tiene que tener obligatoriamente un principio y un final. En los primeros dos cursos de la ESO, se les dará la opción de elegir para su realización entre un corto publicitario o relatar una historia inventada. En cambio, para los dos últimos cursos de la ESO, se les dará la opción de elegir entre realizar una historia inventada o una adaptación cinematográfica realizada también por ellos sobre un libro de lectura que ellos quieran. La comunicación de la idea se realizará primero al profesor de Artes Plásticas para que pueda guiarles y realizar sugerencias de mejora de tipo profesional. Posteriormente, una vez que esté aprobada la idea por el profesor de Artes Plásticas, los grupos comunicarán esta al docente de inglés.

3.2.2.8. Actividad 8: control trimestral.

Al igual que en la 1^o Fase, se realizará una pequeña prueba para comprobar los conocimientos adquiridos durante el trimestre y para ver si hay que reforzar algún aspecto.

⁵ El recurso creado se puede consultar en el siguiente enlace: <https://prezi.com/jwwmbdijmbdv/how-to-write-a-script-for-a-short-movie/>

3.3.3. 3º Fase (abril-junio): continuación y finalización del proyecto final.

Esta es una fase de total producción y práctica, donde los alumnos, tras tener ya clara la idea sobre el cortometraje que van a realizar y con la explicación proporcionada en la anterior fase, procederán a escribir el guion.

3.3.3.1. Actividad 1: realización del guion y storyboards del cortometraje.

El proceso de redacción del guion se hará tanto en la misma clase como fuera del aula y en los pequeños grupos previamente organizados. Igualmente, se realizará a ordenador utilizando la herramienta de *Google Docs* (funcionamiento previamente explicado por el docente de inglés) para facilitar que todos los miembros de cada grupo puedan participar en un espacio virtual compartido. Es importante resaltar que para la realización del guion deberemos marcar un tiempo límite a los alumnos. Como sugerencia en este proyecto se proponen tres semanas para su elaboración (utilizando tanto las dos sesiones semanales sacadas de las horas lectivas existentes de la asignatura de inglés como las horas fuera de clase en la que los alumnos tendrán que reunirse físicamente o virtualmente para realizar el guion de forma grupal). Una vez realizados los guiones, el docente de inglés se encargará de corregir los posibles fallos gramaticales que puedan tener. Mientras tanto, al estar en coordinación con el profesor de la asignatura de Artes Plásticas, en su asignatura los alumnos estarán realizando los *storyboards* que estarán basados en los guiones. Una vez que el docente haya corregido los guiones y se los haya devuelto a los alumnos con el *feedback* correspondiente, estos se encargarán de transcribirlos fonéticamente, quienes solo transcribirán los diálogos de los personajes. Como límite máximo para transcribir por grupo será en 1º y 2º ESO de 800 palabras, 3º y 4º de ESO de 1.500 palabras. Esta actividad les servirá para reforzar lo aprendido en las anteriores fases y para ayudarles a pronunciar lo más exactamente posible su correspondiente diálogo en el acento estándar. Para su realización de nuevo se sugiere el establecimiento de fechas límites, que en este caso, podrá ser de dos semanas.

3.3.3.2. Actividad 2: rodaje de las escenas y edición del cortometraje.

Los alumnos comenzarán a rodar las escenas, utilizando las horas semanales que se indicó anteriormente para este proyecto y las horas de la asignatura de Artes Plásticas. Cabe puntualizar que el cortometraje será de distinta duración en los cursos teniendo en cuenta el nivel de los alumnos. Así pues, para 1º y 2º de la ESO la duración del cortometraje será de 15 minutos, mientras que para 3º y 4º de la ESO la duración será de 30 minutos. El tiempo orientativo para su realización sería durante todo el mes de mayo, incluyendo el rodaje y la edición del cortometraje, cuya última labor se realizará tanto en las dos horas proporcionadas para ello en la clase de inglés como en la asignatura de Artes Plásticas. Además, la labor del docente de Inglés durante esas horas será la de supervisar el trabajo que están realizando los grupos, resolver sus posibles dudas de pronunciación y corregir errores.

3.3.3.3. Actividad 3: Cortometraje final y votaciones.

Una vez realizado el cortometraje, cuya estimación de finalización sería en junio, los alumnos subirán el cortometraje al portal de *YouTube* y lo incrustarán en la *Wiki* que se haya creado para la clase. De esta manera los alumnos podrán ver tanto sus propias creaciones como las de sus compañeros y votar cuál les gusta más. Por último, el docente evaluará la pronunciación de los alumnos realizada en el corto con ayuda de las tablas presentadas en el apartado 4 de *Evaluación*, las cuales se explicarán más adelante. Una vez realizada su corrección se les comunicará en privado a cada grupo los pequeños y posibles fallos de pronunciación que tuviesen, y esos fallos se trabajarán en clase en gran grupo con ejercicios basados en frases que incluyan los errores detectados, pronunciándolas en voz alta y repitiéndolas tras el profesor.

3.3.3.4. Actividad 4: evaluación del progreso final de los alumnos y del Proyecto Educativo Innovador.

Para comprobar la evolución y progreso que han hecho durante el curso, se les volverá a pedir a los alumnos que lean el mismo fragmento del guion proporcionado en la evaluación inicial (ver Anexo I) y se les volverá grabar la voz. Posteriormente, el docente comparará personalmente los audios con los

primeros que realizaron a principios de curso y evaluará el grado de progresión que han realizado sus alumnos durante el curso. Dependiendo de cómo hayan progresado, se tendrán en cuenta estos resultados para el curso que viene seguir trabajándolo. Además, esto servirá para ver si el proyecto ha cumplido sus objetivos.

3.3. Temporalización y recursos

Las actividades de pronunciación se llevarían a cabo en las clases de la asignatura de inglés, las cuales se distribuirán en dos horas semanales y en distintos días de la semana. Las actividades relacionadas con la explicación técnica de los tipos de plano, el uso de medios técnicos de edición (como *Pinnacle Studio*), grabación de sonidos (*Audacity 1.3.*), uso de la cámara de vídeo, realización de storyboard, montaje y edición de vídeo serán realizadas y guiadas por el profesor de Artes Plásticas.

Con respecto a los recursos que se necesitarán para este proyecto podemos distinguir tres categorías: A) recursos espaciales, B) recursos materiales y C) recursos humanos.

A) Recursos espaciales. Laboratorio de idiomas o sala de ordenadores del centro.

B) Recursos materiales. En este proyecto será necesario la existencia en el aula de una pizarra digital, altavoces estéreos, proyector, ordenadores y cascos con micrófonos integrados. Todo ello será necesario para facilitar las explicaciones a los alumnos y para que puedan realizar adecuadamente las actividades explicadas anteriormente. Además, existen otros recursos que serán también imprescindibles para el desarrollo de este proyecto, como la existencia en los ordenadores de los programas *NetSupport School* (para crear un laboratorio de idiomas), *Audacity 1.3.* (necesario para las grabaciones de voz) y *Pinnacle Studio Plus versión 11.0* (o cualquier otra versión que sugiera el profesor de Artes Plásticas y disponga el centro para la edición de vídeos). A parte de estos programas, se necesitará crear una *Wiki* por curso, y si fuera necesario, una por cada línea, que se crearán desde el sitio educativo de *PBworks*. En esa *Wiki* se irá subiendo todo el material que se presente en las

explicaciones de las actividades que se realicen con los alumnos. Asimismo, los alumnos deberán tener un correo electrónico para que puedan ser invitados a la *Wiki* y puedan editar y crear páginas para subir sus tareas (*Podcast*, vídeos, etc.) o hacer sus comentarios. Para obtener los guiones de las películas o series para las actividades explicadas anteriormente será necesario acceder a la página web de *Movie Scripts and Screenplays* y la página web de *IMSDb* (ambos enlaces se facilitarán en la bibliografía). También, para la obtención de los guiones de las series de la *BBC* se deberá acceder al portal de *Writers Room* de la *BBC*. Para la realización de la actividad del *Podcast* se necesitará, a parte del programa *Audacity 1.3.*, realizar una cuenta gratuita en el espacio de *www.ivoox.com*, que será creada por los propios alumnos, habiéndoles explicado previamente su funcionamiento. Para la realización del guion grupal se necesitará la herramienta online de *Google Docs*, y para la grabación de la práctica de lectura de los textos se podrá utilizar cualquier programa de grabación o la aplicación del navegador *Google Chrome* llamada *Online Voice Recorder* (disponible en *Chrome Web Store*). Dicha aplicación es gratuita y se la pueden descargar fácilmente los alumnos desde sus casas. Para la obtención de los libros digitales y audios (necesarios para que los alumnos puedan practicar la pronunciación de los fragmentos de las historias) de *Alice's Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll y *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* de R.L. Stevenson se pueden conseguir gratuitamente en la red desde *Book Virtual* o pueden ser adquiridos por el Departamento de Inglés desde cualquier librería física o virtual, como por ejemplo desde la página de *Audible* de Amazon. Asimismo, para la explicación de las diferencias entre la pronunciación americana y británica, en este proyecto se proporciona un *Power Point* que se encuentra alojado en la plataforma de *Slide Share* de forma gratuita. Igualmente, para la explicación de los pasos para redactar un guion se utilizará un *Prezi* facilitado por este proyecto. Con respecto a las películas y series que se emplearán para este proyecto, como se mencionó anteriormente, serán las siguientes: *Pride and Prejudice* (2005), *Sherlock Holmes* (2009), *The Golden Compass* (2007), *Kingdom of Heaven* (2005), *Lara Croft: Tomb Raider* (2001), *The Chronicles of Narnia: Prince Caspian* (2008), y toda la saga de *Harry Potter* (2001-2011), *Doctor Who*, *The Pillars of the Earth* (2010), *Merlin* (2008-2013). Todas ellas se pueden adquirir originalmente o parcialmente

desde la red. También para este proyecto se utilizará *YouTube* de donde se extraerán las canciones, programas de radio e incluso escenas de películas en inglés. Para la realización de los ejercicios de transcripción y para la escucha y práctica de las palabras, los alumnos necesitarán utilizar el diccionario online gratuito de *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus* alojado en la red. Asimismo, como herramienta de ayuda (aunque no imprescindible) y orientación para las transcripciones de los fragmentos, se puede facilitar a los alumnos el recurso ofrecido por la página web de *EasyPronunciation.com* o también las páginas de *Photransedit* e *ImTranslator, translate and speak*. También para las explicaciones que se realizarán en clase sobre el alfabeto IPA se les proyectará a los alumnos los vídeos de pronunciación de los fonemas disponibles en el portal de *BBC Learning English* y en el apartado *Grammar, Vocabulary & Pronunciation*, alojados en la página web oficial de la *BBC*. Igualmente para facilitar el reconocimiento de los fonemas, se les puede proporcionar a los alumnos la tabla fonética interactiva alojada en el portal de *TeachingEnglish*, sitio dependiente del *British Council* de la *BBC*.

Además de estos recursos digitales, existirán otros recursos que estarán en soporte papel como las fichas proporcionadas en los anexos de este proyecto que serán entregadas por el docente a los alumnos, así como otros materiales y ejercicios (por ejemplo, los fragmentos de las historias). Igualmente existirá un portafolio físico que llevará cada alumno donde archivará todos los documentos facilitados y trabajados en clase y en la *Wiki*.

Otros recursos necesarios para el proyecto final será la existencia cámaras de vídeos, trípodes, claquetas (pueden ser de cartulina), croma (puede ser una tela verde), *storyboard* (plantilla proporcionada en el Anexo XXI) y el guion elaborado por los alumnos.

C) Recursos humanos. Para este proyecto será imprescindible la colaboración y coordinación entre los docentes del Departamento de Inglés con los de Artes Plásticas.

4. Evaluación.

La evaluación resulta ya de por sí un proceso complejo ya que no solo debemos tener en cuenta el resultado final sino todo el proceso. Además, en este caso, al ser un proyecto innovador de carácter anual y dentro de la asignatura de inglés, se tendrá en cuenta su evaluación dentro de la misma asignatura, en las categorías de “pronunciación” y “participación”. En este apartado se tratará de abordar la evaluación de los procesos realizados por los alumnos en este proyecto, así como la evaluación del mismo. No debemos olvidar que el resultado obtenido será una orientación para el docente para saber en qué aspectos deberá profundizar. Así mismo, se propone a continuación un sistema de evaluación que permitirá recoger los datos necesarios sobre el grado de progreso de los alumnos en relación con los contenidos y objetivos propuestos e implícitos en las mismas actividades presentadas anteriormente.

4.1. Tipos de Evaluación

Dependiendo del propósito de cada actividad, en este proyecto podemos distinguir tres tipos de evaluación: A) evaluación inicial, B) evaluación formativa y C) evaluación sumativa.

A) Evaluación inicial. Esta evaluación inicial se realizará a principios de curso para diagnosticar el nivel de pronunciación de los alumnos y servirá de orientación para aplicar las actividades adecuadas. Esta también servirá posteriormente para compararla al final de curso con otra prueba en la que los alumnos tendrán que volver a leer el mismo fragmento del guion proporcionado en esa prueba de evaluación inicial, de modo que funcionará como técnica de pre-test y post-test. De esta manera se podrá comprobar la evolución de los alumnos de principio a fin y se podrá observar y medir la viabilidad del proyecto. Así pues, se realizará mediante la grabación de voz de los alumnos con la lectura de una escena del guion de la película *Harry Potter and The Prisoner of Azcaban* (2003). El profesor tomará nota de los aspectos en los que observe los errores reiterativos de los alumnos y lo conservará como guía hasta final de curso.

B) Evaluación Formativa. Esta se realizará durante el curso y de forma continua, a través de la observación directa, de las actividades, y de la recogida de información en las rubricas del diario del profesor. La finalidad de esta evaluación es la de registrar las posibles dificultades y progresos de los alumnos, y a partir de esta información adaptar las actividades a los mismos. Así pues aquí se recogerá la participación del alumno (comportamiento y actitud que demuestre), el registro diario de la realización por parte del discente de las tareas mandadas para casa, el grado de cooperación que tenga el mismo en los trabajos en parejas y en grupo, así como los progresos observados en su pronunciación (tanto en clase como en la pruebas trimestrales). A continuación, en la Tabla 2 se ofrece una rúbrica orientativa, pues la realización de la misma se deja a criterio del profesor.

Tabla 2. *Evaluación Formativa.*

	Homework	Reading	Team Work	Participation	Tests	Final Project	Media
1. Student's name							

C) Evaluación Sumativa (o final). Esta evaluación se realizará con la exposición del proyecto final de los alumnos, es decir, el cortometraje. Para su evaluación, se proporcionan las Tablas 3 y 4. La primera evaluará el trabajo aportado y realizado individualmente por el alumno al grupo, y la segunda evaluará el proyecto final realizado por los alumnos, es decir el cortometraje y su preparación previa. Igualmente, en esta última tabla mencionada, el primer y último criterio (*Requisitos Previos y Creatividad*) se evaluarán de forma grupal, mientras que el resto de los criterios se evaluarán de forma individual. Ambas tablas irán puntuadas del 1 al 5, siendo especificados sus indicadores de logro dentro de las mismas.

Tabla 3. *Evaluación del trabajo colaborativo grupal.*

	1	2	3	4	5
Preparación de la actividad.	No ayuda en la preparación del guion y de los escenarios, molestando a los compañeros y entorpeciendo el trabajo de estos.	Ayuda muy poco y mal, se excusa constantemente y no muestra mucho interés.	Ayuda pero solo en lo que quiere.	Ayuda en lo necesario pero solo en su parte y sin implicarse mucho más.	Ayuda plenamente al grupo y participa activamente en todo.
Habilidades interpersonales	No respeta a sus compañeros, no colabora, y es intolerante con las opiniones de sus iguales, teniendo conductas disruptivas.	Respeto cuando quiere, no colabora, y no hace caso de las opiniones decisivas de los compañeros.	Respeto a sus compañeros , pero no colabora, no muestra mucho interés y es poco trabajador.	Respeto a sus compañeros , colabora, es responsable pero no es tolerante del todo con las opiniones de los compañeros	Muestra respeto hacia sus compañeros, colabora activamente, se comunica respetuosamente, es tolerante con las opiniones de los compañeros y es responsable en su trabajo.
Contribuciones al equipo.	No colabora en las tareas y no trabaja.	Trabaja mal y no aporta ideas.	Trabaja sólo cuando es presionado por los compañeros y apenas aporta ideas.	Colabora, aporta algunas ideas y trabaja lo justo.	Colabora activamente, aporta muchas ideas, ayuda e información.

Tabla 4. *Evaluación del proyecto final de los alumnos.*

	1	2	3	4	5
Requisitos previos (elaboración del guion para el corto y storyboard)	Incompleto, con un guion incoherente.	Completo pero con muchos errores gramaticales en el guion.	Completo pero con algunos errores gramaticales en el guion.	Completo y bien.	Completo y trabajo excelente (guion+storyboard).
Uso de estructuras gramaticales en el discurso hablado.	Muchos errores	Algunos errores	Errores esporádicos	Errores no significativos	Nivel excelente.
Uso de vocabulario en el discurso hablado.	Demasiada repetición de las mismas palabras.	Empleo poco variado de palabras.	Empleo de varias palabras.	Riqueza de vocabulario.	Vocabulario rico en palabras y expresiones
Fluidez y entonación.	Muchas pausas.	Pausas frecuentes y poca entonación.	Algunas pausas sin sentido pero con un poco de entonación.	Pausas ocasionales y buena entonación.	Uso natural del discurso y muy buena entonación.
Pronunciación	Muchos errores sin tener en cuenta la existencia de los fonemas aprendidos y que además hacen difícil entender el diálogo.	Empleo de los fonemas de forma incoherente, pero se comprende el diálogo.	Empleo regular y casi correcto de los fonemas pero con algunas pronunciaciones erróneas.	Empleo correcto de los fonemas y buena pronunciación.	Empleo de los fonemas correctamente en el discurso hablado, habla de forma excelente.
Creatividad	Muy poca o ninguna.	Limitada	Buena	Notable	Sobresaliente y original.

A esta evaluación final habrá que añadir los criterios de evaluación y los de calificación, lo cuales se explicarán en el próximo apartado.

4.2. Criterios de Evaluación.

Se hace fundamental valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos previamente para este proyecto. Estos criterios de Evaluación nos

servirán tanto para evaluar directamente el resultado final de los alumnos como indirectamente el Proyecto Educativo Innovador, pues si los objetivos se han logrado, confirmarán el éxito del mismo. Por este motivo, la Tabla 5 se utilizará también dentro de la evaluación sumativa y final, y se encontrará puntuada del 1 al 5 teniendo el siguiente significado:

1-Insuficiente 2- Suficiente 3- Bueno 4- Notable 5- Sobresaliente

Tabla 5. *Criterios de Evaluación.*

<u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
A) Reconoce las características del acento inglés estándar (Received Pronunciation). (Objetivo I)					
B) Conoce y pone en práctica la prosodia (acento, ritmo de las oraciones y entonación) a la hora de leer pequeños textos y de hacer role-plays, así como los fenómenos de reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión. (Objetivo II)					
C) Sabe realizar transcripciones de cualquier tipo de texto sencillo, con el fin último de facilitar el reconocimiento de los sonidos y la pronunciación de las palabras. (Objetivo III)					
D) Realiza en grupo un guion inventado en inglés para la realización de un cortometraje. (Objetivo IV)					
E) Realiza un cortometraje de 15/30 minutos, utilizando y aplicando las reglas aprendidas del acento inglés estándar. (Objetivo V)					
F) Habla inglés con más confianza. (Objetivo VI)					

La puntuación de esta tabla se realizará en función de las puntuaciones obtenidas de los alumnos en las actividades realizadas en este proyecto.

4.3. Evaluación del Proyecto.

Para la evaluación del proyecto se contemplará los resultados de los alumnos obtenidos en el pre-test y post-test, en el que se analizará si ha habido una mejora significativa o no en la pronunciación de los alumnos. También, se tendrá en cuenta la opinión final del profesor de Artes Plásticas, se comentarán los problemas que hayan surgido (tanto en una asignatura como en otra) para subsanarlos en un futuro, y se valorará la colaboración interdisciplinar. Todo ello se recogerá en un informe elaborado entre los dos profesores. Además de esto, para tener en cuenta la opinión de los alumnos, en clase se realizará un debate crítico en el que los alumnos comentarán de forma oral qué les ha parecido el proyecto, con qué problemas se han encontrado, qué sugerencias aportarían y qué puntuación (del 1 al 10) le darían al proyecto. Todo esto se realizará en grupo-clase y el profesor tomará nota de las respuestas aportadas que servirán para la mejora del proyecto.

4.4. Criterios de Calificación

A continuación, en la Tabla 6 se presenta la evaluación global de los instrumentos que se utilizarán en este proyecto innovador para la calificación final del discente.

Tabla 6. *Valoración porcentual de los instrumentos de evaluación.*

INSTRUMENTOS A CALIFICAR	PONDERACIÓN
Participación	20 %
Trabajos individuales	15 %
Trabajos en pareja	15 %
Pruebas orales de pronunciación trimestrales	10 %
Trabajo en grupo: Realización del Proyecto Final (cortometraje)	30 %
Criterios de Evaluación	10 %

Como se puede observar, se ha estimado una ponderación en la que el trabajo grupal y la participación se le han dado mayor reconocimiento por el

peso del trabajo que han de realizar los alumnos. Así pues, esta tabla ha recogido los instrumentos más importantes empleados en este proyecto:

- a) **Participación.** En este apartado se valorará tanto la implicación activa del alumno en las actividades de clase y el grado de interés mostrado en las sesiones. Esta información se realizará mediante la observación directa y se reflejará en el diario de clase del profesor.
- b) **Trabajos individuales.** Este apartado recogerá el trabajo autónomo realizado por el alumno, esto es la realización de los deberes mandados diariamente para casa.
- c) **Trabajos en pareja.** Aquí se valorarán las actividades realizadas en parejas, como son la actividad de dramatización de una escena, la actividad de Podcast, la actividad de doblaje de una película americana al acento inglés estándar y la actividad de interpretación de un guion y su posterior dramatización. En todas ellas, para su evaluación, se podrá utilizar la Tabla 7 como guía y recogida de información.

Tabla 7. *Evaluación actividad en parejas.*

Trimestre:					
Actividad :					
Alumno 1:	Pronunciación	Fluidez	Gramática	Preparación y representación	Nota
Alumno 2:	Pronunciación	Fluidez	Gramática	Preparación y representación	Nota

- d) **Pruebas orales de pronunciación trimestrales.** En este apartado se recogerá la calificación obtenida en cada uno de los controles realizados al final del trimestre. Recordemos que estos trataban de que el alumno supiera transcribir y pronunciar las palabras básicas trabajadas en clase y resaltadas por el profesor mediante un listado presentado y subido en la *Wiki*, y que debía saber leer (pronunciando y entonando adecuadamente) los fragmentos de las obras trabajadas en clase. La calificación de estas

pruebas servirán para valorar el trabajo de estudio del alumno, así como la adquisición de los nuevos conocimientos y habilidades asimilados por este. Además, servirá de orientación para el profesor para poder ayudar a sus alumnos y, si la situación lo requiere, reforzar o profundizar en aquellos aspectos observados. A continuación se presenta en la Tabla 8 una rúbrica orientativa sobre los aspectos que se evaluarían en la prueba de la lectura del fragmento

Tabla 8. *Evaluación trimestral sobre la lectura en voz alta del fragmento.*

Trimestre:						
Alumno:						
		1	2	3	4	5
Sonidos	F1:					
	F2:					
	F3:					
	F4:					
	F5:					
	F6:					
Acento						
Ritmo						
Entonación						

Así pues, en el criterio de “*Sonidos*” se incluirían los fonemas trabajados en clase durante el trimestre y se prestaría atención a su integración y correcto uso en la lectura del texto por parte del alumno. En el criterio “*Acento*” se valorará el grado de acentuación de las palabras y frases leídas por el discente, mientras que en el “*Ritmo*” se evaluará la “musicalidad” empleada en las frases y en “*Entonación*” la modulación de la voz correspondiente al tipo de texto y a la situación de la historia. Al igual que en la Tabla 5, está irá puntuada del 1 al 5 teniendo los mismos valores que los comentados anteriormente.

- e) **Trabajo en grupo: realización del Proyecto Final (cortometraje).** Aquí se valorarán los resultados obtenidos en las Tablas 3 y 4 (comentadas anteriormente) las cuales evaluarán tanto el cortometraje realizado por los alumnos como el grado de cooperación de los mismos dentro de sus grupos.

f) **Criterios de Evaluación.** Este apartado recogerá la puntuación final de la Tabla 5 sobre el grado de consecución de los objetivos conseguidos por los alumnos en el Proyecto Educativo, a nivel individual.

5. Reflexión y valoración personal.

5.1. Viabilidad del Proyecto y sus limitaciones.

Las posibilidades que tiene este proyecto para poder ser llevado a cabo en un contexto real, son bastantes factibles puesto que en él estarían colaborando dos departamentos. Asimismo, este proyecto llegaría a cumplir su objetivo principal: el de mejorar la pronunciación en los alumnos de la ESO, ya sea en menor o mayor grado. Igualmente, llegaría a cumplir uno de los objetivos de la actual ley educativa LOMCE que es el de fomentar el uso de la comunicación oral, en este caso implicaría la mejora de la dicción de esta, a la misma vez que aprenden contenidos nuevos (por ejemplo, nuevas expresiones, vocabulario, etc.). Además, al haberse diseñado el proyecto de una forma progresiva y flexible, no implicaría agobio para los alumnos, o en última instancia, para el profesor y su programación didáctica, sino al contrario, permitiría estar desarrollando los contenidos del currículo oficial y no supondría una pérdida de tiempo. Así pues, al emplear varios recursos implicados con las TICs (de uso habitual en la vida cotidiana de los alumnos) y el cine, conlleva crear un ambiente lúdico y divertido para los discentes, en donde se desarrolla la lengua oral de forma realista (en lo que se refiere al uso de expresiones idiomáticas y de la lengua en sí) y familiar, que en algunos casos, como las dramatizaciones de películas o historias imaginarias, los adolescentes suelen reproducirlas por iniciativa propia.

Por otra parte, es posible que nos encontrásemos con varias limitaciones para el desarrollo de este proyecto. La primera podría ser la no existencia de un laboratorio de idiomas en el propio centro educativo. Esto podría reducir la calidad de enseñanza de la pronunciación o una atención más personalizada y mejor para el alumno, como sería el entrenamiento discursivo y comprensión auditiva del idioma, pues al no disponer de un sistema de transmisión directo de voz interconectado con las estaciones de los alumnos, impediría que tanto el profesor como los alumnos pudieran escuchar con calidad las aportaciones de todos ellos y se perdería una mejor atención en la articulación de los

sonidos. Sin embargo, esta deficiencia se podría suplir construyendo nuestro propio laboratorio de idiomas moderno haciendo uso del aula de informática del centro, como se sugirió anteriormente en la metodología. Para tal fin, se requeriría del uso del software de control denominado *NetSupport School*. Dicho software nos permitiría crear un sistema directo de escucha característico de un laboratorio de idiomas, es decir, el profesor podría escuchar de forma individualizada a los alumnos y estos podrían intervenir siendo escuchados por los demás compañeros en un mismo espacio y tiempo real. Además, este mismo programa nos ofrecería la posibilidad de emplear diferentes herramientas (como por ejemplo monitorear el trabajo de los alumnos en las sesiones) siendo el profesor el guía y administrador. Por supuesto, se deberá procurar también que cada ordenador esté equipado con auriculares que lleven micrófonos integrados y con los programas que mencionamos anteriormente en la metodología.

Otra posible limitación que podríamos encontrarnos es el posible tiempo empleado por el profesor para preparar los recursos necesarios para desarrollar este proyecto (aunque se realice de forma coordinada con el departamento de Artes Plásticas), sobre todo para adaptar las actividades a las diferentes capacidades de los alumnos, aunque en este proyecto ya se sugieren materiales ya hechos (ver el apartado de los *Anexos*) que podrían servir de guía para el docente y facilitarle su adaptación. De hecho, uno de los recursos más presentes en el proyecto que se proponen para trabajar la pronunciación es a través de la extracción de pequeños textos de obras clásicas británicas y su posterior transcripción y lectura. Esto tiene la facilidad de poder elegir dentro de la misma obra textos más sencillos (o incluso frases) que se podrían adaptar de forma personalizada para cada tipo de alumnado. También el hecho de trabajar por parejas o grupos y de realizar vídeos y cortometrajes, facilitaría la integración de aquellos alumnos con necesidades específicas.

Tal vez otra limitación que nos podríamos encontrar son los diversos fallos técnicos y de conexión a internet que podría dificultar el desarrollo de las

actividades planificadas, pero el hecho de ser un proyecto flexible, permitiría trabajar otra parte del mismo mientras se solventase el problema.

Alguna posible limitación más podría ser que profesor debería de estar familiarizado con el uso de las nuevas tecnologías y estar dispuesto a trabajar con ellas, a pesar de las dificultades que puedan surgir.

Así pues, sería conveniente tener en cuenta todas estas dificultades para poder tratar de solventarlas y garantizar el éxito de la puesta en marcha de este proyecto. Algunas recomendaciones serían una buena planificación por parte del profesor teniendo claros los objetivos señalados, tener la suficiente motivación para impulsar la puesta en práctica de este proyecto, estar convencido de su utilidad, de los resultados finales que se van a obtener y estar dispuesto a trabajar constantemente con las nuevas tecnologías, aprendiendo todo sobre ellas.

5.2. Utilidad.

Como se mencionó en la metodología, aunque este proyecto se ha diseñado enfocándolo al nivel de la ESO bilingüe, este se podría llevar perfectamente a cabo en los cursos no bilingües pero con sus pertinentes adaptaciones, como sería el uso (no intensivo) de la lengua materna como apoyo en las explicaciones. La puesta en práctica de este proyecto les ayudaría a no tener tantos problemas para la pronunciación de los verbos regulares en pasado simple, puesto que comprenderían el porqué, y contribuiría a que su producción oral tuviese una mayor riqueza de la que normalmente tienen estos niveles en las aulas.

Además, uno de los elementos de éxito de nuestro proyecto es la apuesta por materiales reales o cercanos a la realidad, sobre todo por el uso de materiales audiovisuales y relativos al mundo del cine, recursos que ya de por sí son bastantes llamativos y motivadores para los alumnos. Así mismo, a la misma vez que se está mejorando la pronunciación del inglés, se están trabajando valores sociales como el trabajo en equipo, la cooperación, el respeto, la tolerancia de opiniones, la integración y el desarrollo de su creatividad, tan necesaria en la sociedad que vivimos. Por otra parte,

desarrollan también su actitud crítica al seleccionar su propia información, y en definitiva, aprender a ser y aprender a aprender.

5.3. Desarrollo futuro.

Este proyecto, aunque esté diseñado para realizarse en un curso escolar, no bastaría con sólo aplicarlo durante un año, sino que requeriría aplicarlo año tras año puesto que para una mayor eficacia requiere de una continuidad. De hecho en este proyecto también se pretende sentar unas bases de pronunciación, ritmo, entonación y acento para que en un futuro los alumnos sean capaces de pronunciar perfectamente, además de intuir la pronunciación de nuevas palabras que nunca antes habían visto, y por ende, poder comunicarse con nativos de una forma cómoda, intuitiva y eficaz. En los primeros niveles de los centros educativos británicos, a los alumnos nativos se les enseña el inglés estándar combinado con el RP como base para que los alumnos adquieran conocimientos sobre su propia lengua y puedan usarla en situaciones que así lo requieran, como por ejemplo en trabajos importantes, centros de alto nivel cultural, etc. Si bien es cierto que el RP se utiliza bien poco hoy en día, sólo en los canales de la *BBC* o por la propia reina del Reino Unido, y es considerado como un acento relegado a los miembros de la aristocracia o clases más altas, pero es uno de los acentos más claros y que sientan la base de la LE inglesa. Por este mismo motivo, en este proyecto, aunque se asienten los cimientos del acento estándar de la lengua inglesa, este se irá combinando de forma autónoma por los alumnos con el conocimiento de otros acentos más usados actualmente. De hecho, como se mencionó en la metodología, a los alumnos se les hace una introducción en los diferentes acentos regionales para que sean conscientes de ello. De este modo, el secreto y éxito de este proyecto estará en la repetición de curso tras curso de los mismos contenidos de pronunciación. Por supuesto, esto se tendrá que apoyar en la motivación, para la cual se crearán actividades con otras obras clásicas (fomentando así el conocimiento de aspectos culturales de la LE inglesa), diferentes películas a seleccionar y se fomentará el empleo de la creatividad para generar diferentes cortometrajes año tras año, motivando en los niveles superiores a que descubran jergas empleadas en diferentes países de habla anglosajona. Además, se podrán crear concursos de cortometrajes organizados por el

departamento de Artes Plásticas y el Departamento de Inglés, en los que se establecerán diferentes categorías.

Así pues, como se trata de un proyecto para realizarlo de forma progresiva, partiendo del primer año de su puesta en práctica, podemos ir viendo año tras año en los alumnos qué dificultades tienen y aprovechar para profundizar más en unos contenidos que en otros, sin estar preocupados por tener que darlos todos, puesto que de lo que se trata es que al final el alumno adquiera los conocimientos básicos y se puedan cubrir sus lagunas en el idioma.

5.4. Experiencia para el futuro desempeño docente de la autora.

El diseño de este Proyecto Educativo Innovador me ha supuesto una labor interesante que me ha permitido explorar nuevos campos en la Educación y me ha abierto la posibilidad de emplear diversos recursos educativos para suplir carencias en los discentes. Además, con este trabajo he podido desarrollar mi actitud crítica en relación a la práctica docente en el área de inglés como lengua extranjera, y de esta forma, he podido ampliar mis conocimientos y habilidades para detectar aquellas carencias que se tuvieran o que pudieran surgir en los propios alumnos, reflexionando así sobre posibles mejoras para ayudarles de forma eficaz en su proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Esto mismo constituiría lo que sería la raíz del presente proyecto.

Además, este Trabajo de Fin de Máster representa la culminación de todo un curso de aprendizaje didáctico sobre cómo enseñar inglés en diferentes niveles, en donde he podido investigar y poner en práctica diferentes recursos tecnológicos para motivar a los alumnos, lo que me ha llevado a concebir la idea desarrollada en este proyecto. De esta manera, a través de la observación directa en las prácticas escolares, pude percatarme de la realidad y de las necesidades, para así poder dar una respuesta pedagógica de una forma motivadora y creativa.

Durante la elaboración de este trabajo he aprendido a desarrollar un método y una propuesta didáctica para poder solventar un problema común en el aula de idiomas, como es el caso de la pronunciación. A través de mi experiencia personal y de la aportación académica adquirida durante este año, he querido

diseñar un proyecto con un proceso lógico y a la vez con dosis lúdicas para los alumnos, como es el uso del cine y sus elementos. Así mismo, con las actividades propuestas en este proyecto, se puede ver que no harán las clases más complejas, sino más entretenidas a través de la combinación y uso de actividades como las dramatizaciones, canciones, videos, juegos de simulación (como es el caso de meterse en el papel de un locutor de radio), doblajes y la creación de un cortometraje. De esta manera, al mostrar a los alumnos que la teoría está conectada con la práctica de actividades reales, les hace tomar conciencia de la utilidad de la adquisición de estos conocimientos. Si además se les muestra el aprendizaje de la fonética como algo mágico y excepcional, se les podrá dar otra perspectiva más atractiva donde los alumnos deseen integrarlo en su tiempo libre como un juego de códigos de comunicación entre ellos mismos.

También en este proyecto he pretendido introducir aspectos culturales, por un lado de la cultura británica, como puede ser el uso de obras clásicas originales de la zona, y por otro, de la cultura cinematográfica en general. De esta forma, se puede mostrar a los alumnos como el aprendizaje del inglés nos es muy útil porque es una lengua poderosa que se ha constituido en un lenguaje universal en el que todo el mundo la utiliza para poder entenderse.

Para concluir, quisiera comentar que toda esta experiencia que ha conllevado este proyecto ha aportado una enorme contribución a mis conocimientos, necesarios para mi futuro profesional como docente de la lengua extranjera inglesa, y por consiguiente, me ha dado una variedad de recursos y habilidades para enseñar de la mejor manera posible a mis futuros alumnos, a pesar de que también soy consciente que mi formación deberá estar en constante renovación y búsqueda de soluciones para afrontar los nuevos retos que pueden surgir en una sociedad cambiante.

*“A teacher who is attempting to teach without inspiring the pupil
with a desire to learn is hammering on cold iron.”*

Horace Mann

6. Referencias bibliográficas.

Arjonilla, A., Atienza, E., Castro, M.D., Cortés, M., González, M.V., Inglés, M., Iruela, A., Lahuerta, J., López, C., Montmany, B., Pueyo, S., Puig, F., Sánchez, N., Torner, S., Vañó, A., Wesenaar, D. y Martín, E. (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Asher, J. J. (1996). *Learning Another Language Through Actions*. United States: Sky Oaks Productions, Incorporated.

Athiemoolam, L. (December, 2004). *Drama in Education and its Effectiveness in English Second/Foreign language classes*. Comunicación presentada en el congreso de la First International Language Learning Conference (ILLC), Penang (Malaysia). Recuperado de http://www.zsn.uni-oldenburg.de/download/Logan_Malaysia_Conference.pdf

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Barrera, I. (2009). La importancia de enseñar fonética en el aula de inglés. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 23. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ISABEL_BARRER_A_BENITEZ02.pdf

Benet, V. (2004). *La cultura del cine: introducción a la historia y la estética del cine*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J.M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language* (pp. 241-256). New York: Springer-Verlag.

Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, 11 (4). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>

Carracedo, C. (2009, noviembre). Diez Ideas para aplicar el cine en el aula. En N. Arriaga, R. Blasco, A. Codinach, A. M. Ducasse, S. González, L. López-Fernández, F. J. Menéndez, I. Pérez, J. F. Robisco & A. J. Sánchez (Eds.), *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico CE/LEAP* (pp. 229-267). Manila, Filipinas: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf

Casanave, C.P. & Simons, J.D. (Eds.) (1995). *Pedagogical perspectives on using films in foreign language classes*. Fujisawa, Japón: Keio University SFC. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423689.pdf>

Castiñeiras, A. y Herrero, C. (1998, septiembre). Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español. En T. Jiménez, M.C. Losada & J.F. Márquez (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como Lengua Extranjera: enfoque comunicativo y gramática* (pp. 817-824). Santiago de Compostela: Difusión. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0820.pdf

Castro, J. (1991). A Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of L2 Language Learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, 11-23. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5485/1/RAEI_04_02.pdf

Cenoz Iragui, J. (1993). Diferencias individuales en la adquisición del inglés. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 27-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308209>

Chan, D. y Herrero, C. (2010). *Toolkit for teachers-Using Film To Teach Languages*. Manchester, England: Cornerhouse. Recuperado de <http://homemcr.org/media/toolkit-for-teachers-using-film-to-teach-languages/>

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Csajbok-Twerefou, I. (2010). The Role of Films in the Teaching of Foreign Languages. *Legon Journal Of The Humanities*, 21, 51-75. Recuperado de <http://www.ajol.info/index.php/ljh/article/view/121562/111030>

Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL Canada Journal*, 8(1), 87-99. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ420165.pdf>

Derwing, T. & Munro, M. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 379-397. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3588486>

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-285.

Driscoll, J. (1980). Film Education in Secondary Schools. *Journal of the University Film Association*, 32 (4), 3-14. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20687531>

Dulay, H., Burt, M., Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford/ New York: Oxford University Press.

Elliott, A. R. (1997). On the Teaching and Acquisition of Pronunciation Within a Communicative Approach. *Hispania*, 80 (1), 95-108. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/345983>

Escudero, I. y Bermúdez, X. (1998). *Cine y educación: el cine como arte, forma de conocimiento y recurso didáctico. Enseñanza primaria, secundaria y superior, Textos de educación permanente*. Madrid: UNED.

Guerin, M. A. (2004). *El relato cinematográfico. Sin relato no hay cine*. Barcelona: Paidós.

Harmer, J. (1989). *The Practice of English Language Teaching*. London/ New York: Longman Group Limited.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.

Jarvis, L., Odell, K. & Troiano, M. (2002). *Role-playing as a Teaching Strategy*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.2518&rep=rep1&type=pdf>

Jones, D. & Passy, P. (2003) [1912]. The Principles of the International Phonetic Association. En B. Collins & I.M. Mees (Eds.), *Selected Works. Volume 7* (pp. 1-4). London: Routledge, Taylor & Francis Group. Recuperado de https://books.google.es/books?id=qqjYfni_HkYC&pg=PR10&lpg=PR10&dq=le+maitre+phonetique&source=bl&ots=3NbxUCBIFX&sig=zNVsbsGQkYUfRsUtlqh_jSDhSKPM&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwivkf76_brLAhUCshQKHpxCq8Q6AEIRDAF#v=onepage&q=le%20maitre%20phonetique&f=false

Wipf, J. A. (1985). Towards Improving Second-Language Pronunciation. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German*, 18(1), 55-63. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3529994>

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon

Luján, C.I. (1999). La motivación: un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. *Boletín Millares Carlo. II Jornadas de historia local canaria: enseñanza y educación en Canarias*, 18, 269-278. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=A8A4547A56E7E0AB80C1A4165DD7E84A.dialnet02?codigo=1464838>

Luzón, J.M. y Soria, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abierto y a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 2 (2), 63-90. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20686/enfoque_comunicativo.pdf

Morales Gálvez, C., Arrimadas, I., López, A., Ocaña, L., Ramírez, E. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: CIDE.

Munro, M. & Derwing, T. (2006). The Functional Load Principle in ESL Pronunciation Instruction: An Exploratory Study. *System*, 34 (4), 520-531.

Neelands, J. (2002). *Making Sense of Drama*. United Kingdom: Heinemann Educational Publishers.

Nordin, N., Sharif, N., Fong, Ng S., Mansor, W. & Zakaria, M. (2012). Fulfilling the Tasks of Reading, Writing, Speaking and Listening through Drama Workshop. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 196-202. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S1877042812052469/1-s2.0-S1877042812052469-main.pdf?tid=7f0a8d34-0c6b-11e6-ac6a-0000aacb35e&acdnat=1461756831_35c9745db69aa30ec1cf4c879defdf87

Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*. 2 (48), 209-225. Recuperado de www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/download/5619/5495

Poorman, P. B. (2002). Biography and role-playing: fostering empathy in abnormal psychology. *Teaching of Psychology*, 29 (1), 32-36.

Ryan, S. (1998). Using Films to develop learner motivation. *The Internet TESL Journal*, 11 (4). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>

Santos Gargallo, I. y Santos Gargallo, A. (2005). *De cine. Cuadernos cinematográficos para el aula*. Madrid: SGEL.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-232.

Souto, G. (2013). *Using videos and drama techniques to better pronunciation* (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/10768?locale-attribute=es>

Suh-Ching Li, L. (2008). El uso del cine en el aula de E/LE: un ejemplo de la clase de conversación en Taiwán. En S.M. Saz (Ed.). *Acortando distancias: La diseminación del español en el mundo. Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 297- 305). Madrid: Edelsa. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_43/congreso_43_40.pdf

Tatsuki, D. (2000). Developing Film Study Guides. *The Internet TESL Journal*, 3 (4). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Tatsuki-StudyGuides.html>

Tömösványová, M. (2009) *Teaching Multicultural Education via Techniques of Drama Education* (Tesis de licenciatura no publicada). Masaryk University, Czech Republic. Recuperado de http://is.muni.cz/th/183802/pdf_b/?lang=en;id=281911

Vásquez, J. (2007). El enfoque comunicativo en el cine. Una propuesta para trabajar las 4 destrezas. En CEDELEQ (Ed.), *II Coloquio sobre la Enseñanza Del Español como Lengua Extranjera en Quebec*. Quebec: Université de Montréal. Recuperado de <http://www.cre.umontreal.ca/CEDELEQ/documents/6JVG.pdf>

Wegner, H. (1977). *Teaching with films*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146910.pdf>

7. Referencias de materiales y recursos.

British Council & BBC. (s.f.). *Teaching English. Phonemic chart*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/phonemic-chart>

Cambridge University Press. (2016). *Cambridge Dictionaries Online*. Recuperado de <http://dictionary.cambridge.org/es/>

Edyvean, A., Nelson, S., Blake, J., Ward, R., Constant, R., Mattison, P., Brooks, M., Bleazard, L., Farley, A., Dhadwal, K., Gonda, A., Swindell, H. & Mullan, U. (2016). *BBC Writers Room*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/writersroom/scripts/merlin>

Imbernón, V. (2016). *British English vs American Pronunciation*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/Virgblueredgreen/british-english-vs-american-pronunciation>

Imbernón, V. (2016). *How to write a script for a short movie?* Recuperado de http://prezi.com/jwwmbdijmbdv/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

IMSDb. (s.f.). *The Internet Movie Script Database (IMSDb)*. Recuperado de <http://www.imsdb.com/>

Jones, J. (2008). *Merlin Episode Nine Production Script Amended*. [Guion]. Recuperado de http://downloads.bbc.co.uk/writersroom/scripts/merlin_s1e9.pdf

Kloves, S. (2003, febrero). *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. [Guion]. Recuperado de <http://www.cinefile.biz/script/potter3.pdf>

Lewis, C. (2009). *Alice's Adventures in Wonderland*. Canada: Engage Books.

Paul, Catherine, Emily, Finn, Rob, Feifei, Neil, Graciela. (2013). *BBC Learning English: Pronunciation Tips*. Recuperado de <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/>

Photransedit (s.f.). Text to Phonetics. Recuperado de <http://www.photransedit.com/Online/Text2Phonetics.aspx>

SimplyScripts. (1999-2016). *Movie Scripts and Screenplays*. Recuperado de <http://www.moviescriptsandscreenplays.com/movie-scripts2.html>

Smart Link Corporation. (2016). *ImTranslator, translate and speak*. Recuperado de <http://imtranslator.net/translate-and-speak/>

Stevenson, R.L. (1993). *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. Great Britain: Wordsworth Editions.

Timur Baytukalov. (2013-2016). *EasyPronunciation.com. Learn A Foreign Language- Phonetics, Phonetic Transcription, Pronunciation*. Recuperado de <http://easypronunciation.com/en/english-phonetic-transcription-converter>

Universität Duisburg Essen. (s.f.). *The phonetic framework*. Recuperado de https://www.uni-due.de/DI/Phonetic_Framework.htm

8. Anexos.

Debido al espacio limitado de 80 páginas y a la extensión de los anexos de este trabajo, ineludiblemente la autora de este trabajo ha tenido que reducir al máximo los documentos de los anexos. Para una mejor calidad y visión completa de los mismos, por favor, visiten el siguiente enlace que se les proporciona: <https://es.slideshare.net/secret/q4KcVoUmYfV1u1>

ANEXO I. PÁGINAS 108-110 EXTRAÍDAS DEL GUION ORIGINAL DE LA PELÍCULA DE “HARRY POTTER AND THE PRISONER OF AZCABAN” (2003). (Muestra de la página 108)

108.

119 CONTINUED: 119

HERMIONE
Come on! We can't be seen!

Hermione grabs Harry's arm, slams through the door.

120 OMITTED 120
thru thru
122 122

123 EXT. BRIDGE - LATE AFTERNOON (MOMENTS LATER) 123

Harry and Hermione come to a mad, huffing halt.

HARRY
Hermione! Will you please tell me
what it is we're doing?!

She holds up a hand, silencing him. Annoyed, Harry follows her gaze and BLINKS in DISBELIEF. Across the grounds...

124 EXT. SUNDIAL GARDEN - SAME TIME - LATE AFTERNOON 124

... he sees *himself*, along with Hermione and Ron, about to confront Malfoy, Crabbe, and Goyle near the monoliths.

HARRY
But that... that's... us. This is
not... normal.

INTERCUT BETWEEN BRIDGE AND SUNDIAL GARDEN.

Dumbfounded, Harry turns. Hermione holds up the HOURGLASS.

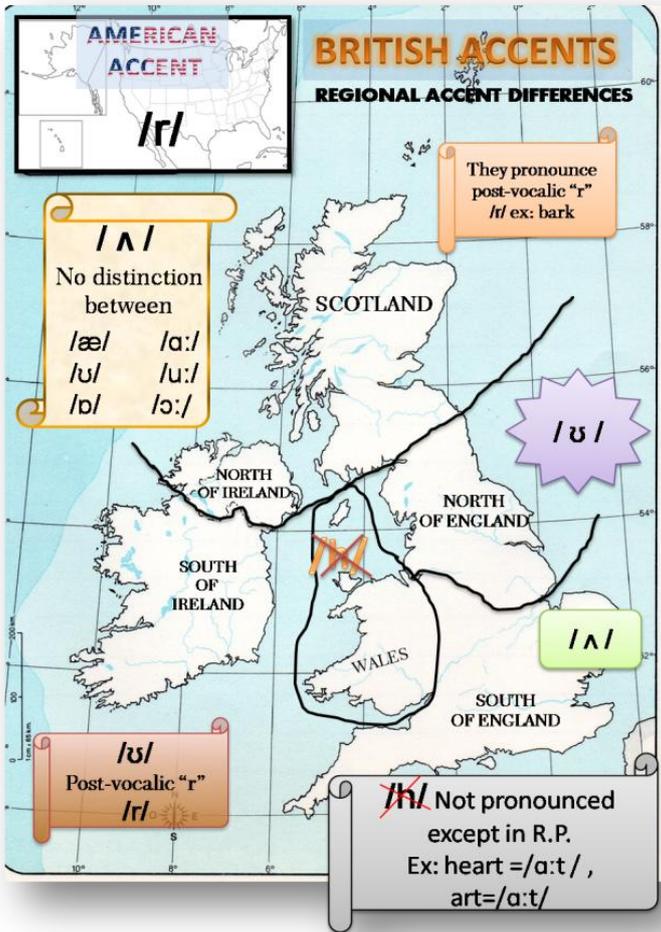
HERMIONE
This is a Time-Turner, Harry.
McGonagall gave it to me first
term. This is how I've been
getting to my lessons all year.

HARRY
You mean, we've gone back in time?

HERMIONE
Yes. Dumbledore wanted us to
return to *this moment*. Clearly
something happened he wants us to
change.

(CONTINUED)

ANEXO II Y III. MAPA CONFECCIONADO SOBRE EL ACENTO AMERICANO Y LOS ACENTOS BRITÁNICOS (IZQUIERDA) Y FICHA EXPLICATIVA DE LOS ACENTOS BRITÁNICOS (DERECHA).



BASIC RULES TO TAKE INTO ACCOUNT IN TRANSCRIPTIONS

- When you read the sentence, to have to record yourself.
- Golden rule:** in English, if you want to read properly, you can never stop in the middle of semantic groups, because you lose the meaning.
- Golden rule:** you can never stop on an unstressed word.
- Weak forms are never stressed.
- Strong forms can be stressed on some occasions on which they are stress or not.
- B d g** (BoDeGa) → explosive, voiced
- P t k** (PeTaKa) → unvoiced
- With the personal pronouns (you, he, she..) we use the long form at the beginning and at the end of a sentence: /ju:/; and the short form, in the middle of the sentence: /ju/ (but this rule can be optional)
- At the beginning of a sentence with a personal pronoun, you can use either the strong form or the weak form.
- /s/ → unvoiced ; lo utilizamos cuando tenemos una consonante que es unvoiced.
- /z/ → voiced; cuando tenemos una consonante voiced.
- Las vocales son sonoras, y su plural se hace con la s sonora → /z/
- To form the plural with phoneme /z/**, the previous consonant must be voiced. If the previous letter is a vowel we directly write the phoneme /z/.
- In plurals, we can find some words that include the "s", in that case we transcribe with phoneme /s/: E.g., Bruce → /bru:s/
- Miss (noun): we don't stress it because it goes with the name. E.g., Miss Swan.
- All endings in "-se" are pronounced with unvoiced /s/:
 - Worse → /wɜ:s/
 - Horse → /hɔ:s/
 - Nurse → /nɜ:s/
- When we transcribe a word that ends in a consonant and the next word starts with the letter h follow by a vowel, the /h/ can be omitted or we put it between brackets like this: (h).
- /ɪ/ → we use it when the word end in -ng. E.g., sing /sɪŋ/
- /θ/ : we only use this phoneme when the words ends in -th, e.g., truth /tru:θ/
- Eat /i:t/: we pronounce it smiling and with forcefulness.
- It /ɪt/: we pronounce it formally.

ANEXO IV Y V. ALFABETO IPA PARA LA EXPLICACIÓN (IZQUIERDA) Y ALFABETO IPA PROPORCIONADO A LOS ALUMNOS (DERECHA)

VOWELS	monophthongs				diphthongs		Phonemic Chart voiced unvoiced	
	i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ		
	sheep	ship	good	shoot	here	wait		
	e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
	bed	teacher	bird	door	tourist	boy	show	
	æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
	cat	up	far	on	hair	my	cow	
CONSONANTS	p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
	pea	boat	tea	dog	cheese	June	car	go
	f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
	fly	video	think	this	see	zoo	shall	television
	m	n	ŋ	h	l	r	w	j
	man	now	sing	hat	love	red	wet	yes

ɪ	ɪ	ʊ	uɪ	ɪə	eɪ	John & Sarah Free Materials 1996	
READ	SIT	BOOK	TOO	HERE	DAY		
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
MEN	AMERICA	WORD	SHORT	TOUR	BOY	GO	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
CAT	BUT	PART	NOT	WEAR	MY	HOW	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
PIG	BED	TIME	DO	CHURCH	JUDGE	KILO	GO
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
FIVE	VERY	THINK	THE	SIX	ZOO	SHORT	CASUAL
m	n	ŋ	h	l	r	w	j
MILK	NO	SING	HELLO	LIVE	READ	WINDOW	YES

Regional Accent Differences

1. The vowel /ʌ/

/ʌ/ → No in the accents of the north and Midlands of England. Instead of /ʌ/ they use /ʊ/, i.e.: funny, study

Older people from the north have /u:/ rather than /ʊ/.

2. /æ/ and /ɑ:/

Distinguish northern from southern English accents.

In the Midlands and north of England words like: path, laugh, grass, dance, grant, demand → have the vowel /æ/ rather than /ɑ:/.

3. /r/

Most English accents permit /r/ where it occurs before a vowel, as in rat, trap.

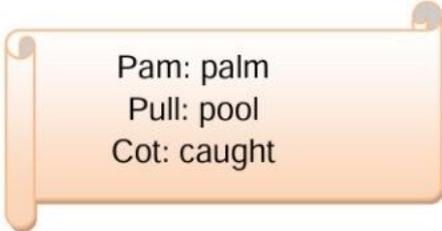
R.P. does not have post-vocalic /r/ and has bar /bɑ:/, bark /bɑ:k/.

Scottish and Irish accents (like most North American accents) do have /r/ in this position. i.e.: bark /

4. /h/

Most urban regional accents in England and Wales do not have /h/. For these speakers, therefore, “art” and “heart”, “arm” and “harm” are pronounced the same.

5. Scottish and northern Irish accent have no distinction between /æ/ and /ɑ:/. The same is also true for the most part of the similar pairs of vowels /ʊ/ and /u:/, and /ɒ/ and /ɔ:/. Also, they make no distinction between pairs of words such as:



Pam: palm
Pull: pool
Cot: caught

ANEXO VII. IMAGEN CONFECCIONADA SOBRE LAS CONSONANTES SORDAS Y SONORAS.



ANEXO VIII. FICHAS TEÓRICAS EXPLICATIVAS DE LOS FONEMAS.

Vocales

Fonema	Nombre	Palabra	Transcripción	Aproximación de pronunciación
/i:/	Long i	eat	/i:t/	Sonido más largo que la /i/ española, y se pronuncia con la boca semicerrada en una sonrisa.
/ɪ/	Short i	it	/ɪt/	Sonido similar a la /i/ española.

*Nota: también se incluirían las vocales /e/, /æ/, /ɒ/, /ɑ:/, /ɔ/, /ɔ:/, /ʊ/, /u:/, /ə/ y /ɜ:/

Diptongos

Fonema	Nombre	Palabra	Transcripción	Aproximación de pronunciación
/iə/	Diphthong "ia"	ear	/iə/	Sonido similar a una /i/ española y seguida de la /ə/.
/eɪ/	Diphthong "ei"	day	/deɪ/	Sonido similar a una /e/ española y seguida de la /i/ española, como <i>seis</i>

*Nota: también se incluirían los diptongos /ʊə/, /ɔɪ/, /əʊ/, /eə/, /aɪ/ y /aʊ/

Consonantes

Fonema	Nombre	Palabra	Transcripción	Aproximación de pronunciación
/p/	"consonant pə"	pub	/pʌb/	Sonido similar a una /p/ española pero más explosiva.
/b/	"consonant bə"	back	/bæk/	Sonido similar a una /b/ española pero más explosiva.

*Nota: también se incluirían el resto de las consonantes oclusivas, fricativas, africadas, nasales, laterales y semivocales.

ANEXO IX. FICHA TEÓRICA/TRABAJO DE LAS REGLAS BÁSICAS DE ACENTUACIÓN.

Rhythm and different parts of speech



Rules



Usually stressed



- Nouns:** car, shoes...
- Main verbs:** study, play...
- Adjectives:** beautiful, wonderful...
- Adverbs:** often, never...
- Negative contracted forms:** 'm not, isn't, aren't...
- Numbers:** one, two...
- Interrogative words:** why, where...
- Possessive pronouns:** mine, yours...
- Demonstrative persons:** this, that, those... (I like this)
- Christian names:** Henry, John, Susan...

Unusually stressed



- Personal pronouns:** I, you, he, she...
- Articles:** the
- Prepositions:** at, from...
- There is/are/was/were**
- Conjunctions:** and, but...
- Relative pronouns:** who, which...
- Possessive adjectives:** my, her
- To be and to have:** is, was...
- Auxiliary verbs (modal verbs...) and defectives:** can, must...
- Demonstrative adjectives:** this man, that woman...

- **Transcribe the following sentences:**

I know John.	He came late	They spoke French
Help her	Look at him	What are you looking at?
Who is he talking to?	This is the knife I cut the bread with.	That's the man I gave the box to.
Wait till I come back.	He left when she came.	That's the man who gave us the money.
Jack is a teacher.	This is the dog that barks at night.	

ANEXO X. FICHAS EXPLICATIVAS DE LAS FORMAS FUERTES Y DÉBILES.

FICHA 1.

WEAK FORMS AND STRONG FORMS

Weak forms are usually used: **strong forms are used in the following cases:**

1-When you pronounce the word isolated.

E.g., Write the word '**am**' on the black board, please.

2- When we emphasize the word.

E.g., You **must** come tomorrow.

I **do** hate going there.

3. When we contrast words.

E.g., He's waiting for them, not for **us**.

She was here, but I don't think **he** was.

4. At the end of a sentence.

E.g., Where have you **been**?

What are you waiting **for**?

5. Some speakers use the strong forms at the beginning of a question which starts with a defective or auxiliary verb:

E.g., **Are** you married?

Have you posted the letter?

Can you do it today?

6. In negative contracted forms.

Eg., He hasn't written it yet.

I wasn't there yesterday.

They aren't coming today.

7. When there is a paused that separates the word from the rest of the sentence.

E.g., **She**, at last, came with us.

He **had**, it is true, told a lot of lies.

There **was**, in fact, nothing the matter with her.

FICHA 2.

STRONG FORM AND WEAK FORM

Strong forms: we use them at the beginning or at the end of a sentence.

Weak forms: we use them in the middle of the sentence.

WORD	STRONG FORM	WEAK FORM
A	ei	ə
Am	æm	əm/m
An	æn	ən
And	ænd	ənd/ən
Are	ɑː	ə
As	æz	əz
At	æt	ət

*Nota: también se incluirían las siguientes palabras: be, been, but, can, could, do, does, for, from, had, has, have, he, her, him, his, me, must, of, shall, she, should, some, than, that, the, them, there (+ to be), to, us, was, we, were, who, will, would y you.

FICHA 3.



STRESS OF SOME BASIC WORDS

Some basic words can be stressed or not in the spoken speech. Here you can see a relation of the most common words. The stress of the word is indicated by this symbol * Pay attention to them.



Word	Word Stress
As	It's stressed when it express a reason. (Strong form) E.g., * As the *restaurant was *closed we *ate at the *hotel. It's unstressed when it express the idea of "such as". (Weak form) E.g., *Do as you are *told/ I am as *tall as *Mary.
Enough	It's stressed when it goes before a noun. E.g., I * haven't e *nough *money It's unstressed when it goes before an adjective. E.g., *John *wasn't *fortunate enough (Strong Form).
Have	It's stressed when it means "have to". (Strong Form). E.g., I * have to *go *now. It's unstressed when it means possession. (Strong form): E.g., I have a *new *car. It's unstressed when it works as an auxiliary verb. (Weak form) E.g., I have *seen him to *day.

*Nota: también se incluirían las siguientes palabras: like, many, may, most, much, must, no, now, one, oneself, so, some, such, that, then, there, to, what, when, where, which y who.

**ANEXO XI. EJEMPLOS DE MUESTRA DE FRAGMENTOS DE LAS OBRAS ORIGINALES
PARA TRANSCRIBIR.**

1º Y 2º E.S.O: Alice's Adventures in Wonderland by Lewis Carroll

Transcribe the following text and highlight the new words you don't understand.

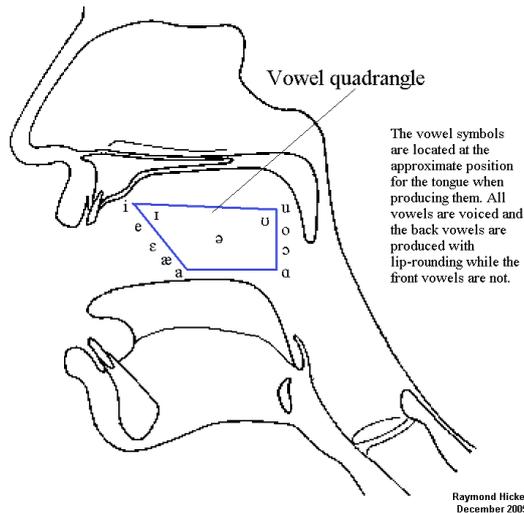
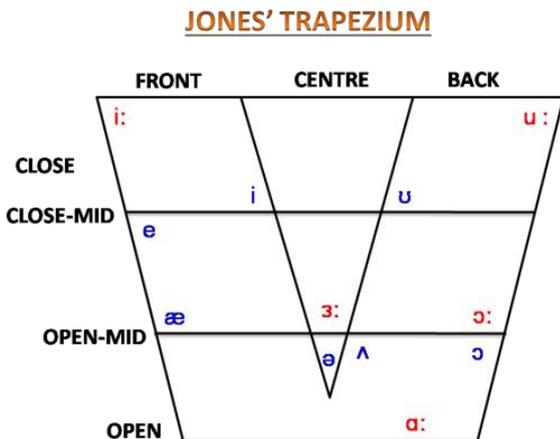
"Come, there's no use in crying like that!" said Alice to herself, rather sharply. "I advise you to leave off this minute!" She generally gave herself very good advice, (though she very seldom followed it), and sometimes she scolded herself so severely as to bring tears into her eyes, and once she remembered trying to box ears for having cheated herself."

3º Y 4º E.S.O: Dr. Jekyll and Mr Hyde by R.L. Stevenson

Transcribe the following text and highlight the new words you don't understand.

'Mr Utterson the lawyer was a quiet, serious man. He was shy with strangers and afraid of showing his feelings. Among friends, however, his eyes shone with kindness and goodness. And, although this goodness never found its way into his conversation, it showed itself in his way of life. He did not allow himself many enjoyable things in life. He ate and drank simply and, although he enjoyed the theatre, he had not been to a play for twenty years. However, he was gentler towards other men's weaknesses, and was always ready to help rather than blame them. As a lawyer, he was often the last good person that evil-doers met on their way to prison, or worse. These people often carried with them memories of his politeness and fairness.'

ANEXO XII Y XIII. IMAGEN CONFECCIONADA SOBRE EL TRAPEZIO DE DANIEL JONES DE LAS VOCALES (IZQUIERDA) Y GRÁFICO DE RAYMOND HICKEY (2005) SOBRE EL TRAPEZIO DE LAS VOCALES (DERECHA).



ANEXO XIV. FICHAS TEÓRICAS Y DE TRABAJO DE LA VOCALES ANTERIORES.

FRONT VOWELS

	Spelling	Examples
<p>/i: /</p>	<u>ee</u>	Sheep Tree Cheese
	<u>e</u>	These delete
	<u>ea</u>	Sea clean
	<u>ie</u>	Field piece
	<u>ei/ey</u>	Key Receive Machine Police
	<u>i</u>	
	<u>æ/ae</u>	Encyclop <u>æ</u> dia Caesar Aerol <u>i</u> an
	Also...	People Quay

A) Transcribe the following sentences in phonetics. Practise them.

- We can see three green trees in the field.
- Some teachers' teaching pleases some people but other people feel the same teaching isn't pleasing.
- These teas are extremely weak, leave them.

*Nota: también se incluirían fichas de las vocales /i/, /e/ y /æ/.

ANEXO XV. FICHAS TEÓRICAS Y DE TRABAJO DE LA VOCALES POSTERIORES.

BACK VOWELS

Spelling	Examples
<u>or</u>	cork horse port
<u>oor</u>	door floor
<u>oa</u>	broad oar
<u>ou</u>	thought mourning
<u>al/all</u>	all stall walk
<u>ar</u>	Warsaw Quarter
<u>aw</u>	law saw drawer
<u>au</u>	haul cause augh daughter Waugh /wɔ:/
Also...	Arkansas /ɑ:kənzɔ:/

/ɔ:/



A) Transcribe the following sentences in phonetics. Practise them.

- 1- She saw the horse walk to the water.
- 2- It's always warm in August.
- 3- Paul's lawyer was so boring that the court judge yawned, called for order, and started to snore.

*Nota: también se incluirían las vocales /ɔ:/, /ɒ/, /u:/, /ʊ/ y /ɑ:/

ANEXO XVI. FICHAS TEÓRICAS Y DE TRABAJO DE LA VOCALES CENTRALES.

CENTRAL VOWELS

Spelling	Examples
<u>ir</u>	Bird Shirt
<u>er</u>	verse serve
<u>ur</u>	church burn
<u>ear</u>	earth heard
<u>or (after <<w>>)</u>	world word work
<u>our</u>	journey courteous
Also...	Attorney /ə'tɜ:nɪ/ Colonel /kɜ:nəl/

/ɜ:/



A) Transcribe the following sentences in phonetics. Practise them.

1. The girl worked a little at first and then went to church.
2. The early bird catches the worm.

*Nota: también se incluirían fichas de las vocales /ə/ y /ʌ/

ANEXO XVII. EJEMPLO GUÍA DE PALABRAS PARA EL EXAMEN TRIMESTRAL PARA ORIENTAR A LOS ALUMNOS.

PHONETICS WORDS (TEST GUIDE)

Jazz	/dʒæz/
Told	/təʊld/
Isn't	/'isənt/
Assembled	/ə'səmbld/
Manoeuvre	/mə'nu:vdl/
Wool	/wʊl/
Lamb	/'læm/
Wheelbarrow	/'wi:lbærəʊ/

*Nota: también se incluirían palabras como *inspect, quiet, serious, shy, drank, weaknesses, rather, too, narrow* y *although, entre otros.*

ANEXO XVIII. MUESTRA DE CONTROL TRIMESTRAL

Ejemplo de examen: 1º y 2º ESO

Name:

Date:

Group:

- 1. Transcribe the following words and then read them properly at the exam.**

Word	Transcription
Narrow	
Existence	
Garden	
Key	
Frightened	
Are	

- 2. Read aloud the following text. If you want, you can write some notes below the sentences to help yourself during the reading.**

“That was a narrow escape!” said Alice, a good deal frightened at the sudden change, but very glad to find herself still in existence; “and now for the garden!” and she ran with all speed back to the little door: but, alas! the little door was shut again, and the little golden key was lying on the glass table as before, “and things are worse than ever,” thought the poor child, “for I never was so small as this before, never! And I declare it’s too bad, that it is!”

*Nota: en este apartado también se incluiría una muestra de examen de 3º y 4º de la ESO, el cual está disponible en el enlace proporcionado más arriba.

ANEXO XIX. FICHAS TEÓRICAS Y DE TRABAJO DE LAS SIBILANTES.

FICHA 1.



Sibilants: /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /dʒ/

Spellings: /s/

<s>	Initial position: Spain, see
	Final position: bus, tense
<ss>	Medial position: lesson /'lesən/
	Final position: miss /'mɪs/
<c+ l, e, y>	cinema /'sɪnemə/, cereal /'sɪ:riəl/, cynical /'sɪnɪkəl/
<ous>	unanimous /ju:'nænɪməs/ ; generous /dʒenərəs/
<sc>	science /'saɪəns/
	When you have an "x" between 2 vowels and the stress is on the vowel before the "x" ("taxi") then the "x" is pronounce "ks": Taxi → /'tæksɪ/
<x> /ks/	When the "x" is follow by a consonant <u>which is not "h"</u> , the "x" is also pronounce with "ks". Exception → /ɪk'sepʃən/ Exceter → /'eksətə/
	Final: mix / mɪks/
	When the "x" is surrounded by 2 vowels but the stress is on the vowel after the "x", the pronunciation of the "x" is /gz/. Example → /ɪg'zɑ:mpl/ Exact → /ɪg'zækt/

Exercise: Try to transcribe this one: *Scenery*

Spellings: /z/

<z>	Initial: zoo /zu: / Medial: lazy, dizzy /'leɪzi/, /'dɪzi/ Final: Jazz /'dʒæz/
<s>	(Likely) between vowels: music → /'mju:zɪk/
<es>	After a sibilant: dishes → /'dɪʃɪz/
<x>	Between vowels: exam, example → /ɪg'zɑ:mpl/
<vowel+x+h>	exhibit /ɪg'zɪb.ɪt/, exhaust /ɪg'zɔ:st/, exhort /ɪg'zɔ:t/

*Nota: también se incluirían dos fichas más de teoría y trabajo con los pares /ʃ/ - /ʒ/, y /tʃ/ - /dʒ/.

FICHA 4.

NAME:

GROUP:

Transcribe and pronounce the following words:

Spatial	
Razor	
Crazy	
Proficient	
Measure	
Reason	
Prize	

*Nota: también se incluirían palabras como *mix, national, composure, facial, pause, loose, raise, physician, decision, juice, season, worse, confusion, motion, rise, sufficient, pleasure, this, rose, purse, division, musician, these, nurse, delusion, kiss, praise, lotion, please, wise, miss, condition, persuasion, yes, rational, past, exposure, suspicion, cause, those, days, fix, goose, past, less, invasion, circle, parade, picture, soldier, adjust, adjective, job, jet, general, engine, yesterday, year, wool, away, beware, reward, region, mixture, vision, major, fortune, vacation, furniture, yet, jam, creature, yam* y *wood*.

ANEXO XX. ESQUEMA CONFECCIONADO PARA LA EXPLICACIÓN DE LOS FENOMENOS DE “LINKING, ELISION & ASSIMILATION”.

p.w: previous word
s.d: second word /æd(d)ɪŋg

Connecting Words

Linking

- C+V: 'tairm əv 'træbəl
- V (previous word)+V (S.W):

PREVIOUS VOWELS

2.1.

-When there is a word in /u:/, starts with any vowel, it sounds naturally like a /w/

/u:/ → blu: ^(w)ɹenɪm (bluganeim)

/ɔ:/ → ʃɔ: ^(w)ɪt

/aʊ/ → 'kəʊ ^(w)ɹɒp (kaugap)

2.2 When the previous ends in:

/ɪ:/ → /sɪ: ^(j)ɔrɪndʒɪz/

/ɔ:/ → 'bɔ: ^(j)ɹɒn

/eɪ/ → /ðeɪ ^(j)ɔ:/

/aɪ/ → /baɪ ^(j)æpəlz/

When you have the previous word and the v (s.w) → any vowel, you do that.

Elision (Disappear the sound) tension

- Plosive + plosive → [p] + [p] : 'wɔ: [k]t

1.1:

b d g
p t k

plosive

How is it a plosive sound articulated in English?

1. Approximation → 2. Implosion ← 3. Explosion

It is articulated in 3 stages:

- Stage 1: approximation, the organs that produce the sound is approximated.
- Stage 2: implosion (explosión pero hacia dentro).
- Stage 3: Explosion.

implode

/stɒpɪ/ → /stɔ:t/

'wɔ:kt/ → /'wɔ:t/

dʒ

fricative

ʃ s z

- C+[ɪ] +C → omitted

When I have “t” or “d” the sound is omitted.

maɪ frɛnd + keɪm

↓ c ↓ d + ↓ c

→

“Frenkeim”

- h → omit

→ him

→ h əv

→ have (auxiliary)

- When you come across t/d + ð the result is spanish dental “d”

t/d + ð

→ The result “d” → spanish dental

maɪnd ðə 'gæp

- When you come across at the end (Syllabics):

-əɪn → ^{syllabic}n → 'kæpɪtəɪzəm

-ən → n → 'sə:tən → 'sə:tŋ

-əl → l → 'ɪtəl → 'ɪtɫ

Assimilation

- S + /j/ → /j/ → /ðɪs'jʊə/
- Z + /j/ → /ʒ/ → /ðɪ:z'jʊəz/

- t + /j/ → /tʃ/ → aɪ 'wɔ:ntʃu tə 'kɪm

d + /j/ → /dʒ/ → d(d)ʒu 'kɪm

ANEXO XXI. PLANTILLA STORYBOARD.

Story Board		Sheet No.
Camera Direction	Visual	Sound
	□	
Camera Direction	Visual	Sound
	□	
Camera Direction	Visual	Sound
	□	
Camera Direction	Visual	Sound
	□	